



## **VASPITANJE I OBRAZOVANJE**

časopis za pedagošku teoriju i praksu  
Godina XLIX, godišnji broj 3, 2024  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### **REDAKCIJA**

**Mr Radule Novović**, glavni urednik  
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva  
**Ana Lj. Bojović**, odgovorni urednik  
**Prof. dr Predrag Miranović**, član  
**Prof. dr Tatjana Novović**, član  
**Radovan Damjanović**, član

### **LEKTURA I KOREKTURA**

**Mirosava Bojović**

### **PREVODILAC**

**Mr Radoslav Milošević Atos**

### **GRAFIČKO OBLIKOVANJE**

**Studio ZUNS**

### **KORICE**

**Slobodan Vukićević**

### **IZDAVAČ**

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Podgorica. Prvi broj časopisa  
„Vaspitanje i obrazovanje“  
izašao je 1975. godine.  
Izlazi tromjesečno  
Tiraž 600  
Rukopisi se ne vraćaju.

### **ŠTAMPA**

Stefani '91 d.o.o. Danilovgrad

## **EDUCATION**

magazine for pedagogic theory and practice  
Year XLIX, Annual No. 3, 2024  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### **EDITORIAL BOARD**

**Mr Radule Novović**, Editor in chief Institute  
for textbook publishing and teaching aids  
**Ana Lj. Bojović**, Editor in charge  
**Prof. dr Predrag Miranović**, Member  
**Prof. dr Tatjana Novović**, Member  
**Radovan Damjanović**, Member

### **LANGUAGE EDITOR AND PROOFREADER**

**Mirosava Bojović**

### **TRANSLATOR**

**Mr Radoslav Milošević Atos**

### **GRAPHIC DESIGN**

**Studio ZUNS**

### **COVERS**

**Slobodan Vukićević**

### **PUBLISHER**

Institute for textbook publishing and  
teaching aids  
Podgorica. The „Education“ Magazine,  
first published in 1975  
Published quarterly  
Number of copies 600  
Manuscripts are not returned

### **PRINTING**

Stefani '91 d.o.o. Danilovgrad

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

3

Podgorica, 2024.

**Uredništvo i administracija:**

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

Telefon: 00 382 67 566 933

**E-mail:** vaspitanjeobrazovanje@zuns.me  
ana.bojovic@zuns.me**Web:** <http://www.zuns.me/vaspitanjeobrazovanje>**Godišnja pretplata:**

- za studente 5.00 €
- za pojedince 10.00 €
- za ustanove 15.00 €
- za inostranstvo 20.00 €

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510-267-15

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

\* \* \*

**Glavni urednici:**

Radivoje Šuković (1975–1978);  
Stevan Kostić (1979–1983);  
Miloš Starovlah (1983–1991);  
Dr Božidar Šekularac (1992–1996);  
Krstov Leković (1997–1998);  
Dr Pavle Gazivoda (1999–2007);  
Radovan Damjanović (2007–2015);  
Radule Novović (2015–...)

**Odgovorni urednici:**

Natalija Sokolović (1977–1978);  
Borivoje Četković (1979–1998);  
Dr Božidar Šekularac (1999–2015);  
Radovan Damjanović (2015–2020);  
Ana Lj. Bojović (2020–...)

**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**  
**3 | 2024**

# S A D R Ž A J

## ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

*Valentina ĐORIĆ*

*Nikolina KURUZOVIĆ*

*Violeta PETKOVIĆ*

*Slavica ADAMOVIĆ ZDRAVKOVIĆ*

**EXPLORING SCHOOL ACHIEVEMENT IN THE CONTEXT OF SCHOOL ENGAGEMENT AND SOCIOECONOMIC STATUS IN RURAL PRIMARY EDUCATION (ISTRAŽIVANJE ŠKOLSKE USPJEŠNOSTI U KONTEKSTU ANGAŽOVANOSTI U ŠKOLI I SOCIJALNOG STATUSA U RURALNOM OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU).....**

**13**

*Zoran JOBOVIĆ*

**ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ ПОЛИТИЧКИХ ПАРТИЈА И ПАРТИЈСКОГ СИСТЕМА .....**

**31**

*Mirjana NIKOLIĆ*

*Milijana LAZAREVIĆ*

*Maja BUJIĆ*

**PODRŠKA RAZVOJU KREATIVNIH POTENCIJALA DAROVITE DJECE KROZ PROJEKTNI PRISTUP UČENJU U VRTIĆU.....**

**49**

*Amer ĆARO*

*Merima EFENDIĆ*

**UČITELJ – IDENTIFIKACIONI MODEL UČENICIMA NIŽEG ŠKOLSKOG UZRASTA .....**

**71**

*Zorica ĐEKIĆ*

*Radosava ĐEKIĆ*

**STRUKTURA NASTAVNOG PROCESA U KOMBINOVANOM ODJELJENJU .....**

**89**

## NASTAVNO-VASPITNI RAD

*Emina HASIĆ*

*Amor HASIĆ*

**NEJEDNAKOSTI IZMEĐU ARITMETIČKE I GEOMETRIJSKE SREDINE .....**

**103**

## IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA

*Radovan DAMJANOVIĆ*

<b>RAZVOJ PROSVJETNE MISLI U CRNOJ GORI U XIX VIJEKU</b> .....	<b>119</b>
<b>povodom 190 godina postojanja Cetinjske/Njegoševe/Male škole</b>	

## ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

*Svetlana ČABARKAPA*

<b>ISTORIJSKO, ZNAKOVITO I FIKCIJSKO U DJELU „ĐAČKA ČETA“ SRĐE MARTINOVIĆA</b> .....	<b>141</b>
--	------------

*Sofija KALEZIĆ*

<b>O IZBORU PRIČA SJENKE BIHORA</b> .....	<b>145</b>
---	------------

*Anka VUČINIĆ GUJIĆ*

<b>HOMER NA PUTU ZA SMIRNU MIRAŠA MARTINOVIĆA – KNJIGA UNIVERZALNIH PORUKA</b> .....	<b>149</b>
--	------------

## IN MEMORIAM

*Radovan DAMJANOVIĆ*

<b>RADOMIR RATKO VUKIĆEVIĆ</b> .....	<b>155</b>
<b>(1930–2024)</b>	

*Radovan DAMJANOVIĆ*

<b>RADOMIR RAJO VUKASOJEVIĆ</b> .....	<b>157</b>
<b>(1948–2024)</b>	

# C O N T E N T S

## ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

*Valentina ĐORIĆ*

*Nikolina KURUZOVIĆ*

*Violeta PETKOVIĆ*

*Slavica ADAMOVIĆ ZDRAVKOVIĆ*

**EXPLORING SCHOOL ACHIEVEMENT IN THE CONTEXT OF SCHOOL  
ENGAGEMENT AND SOCIOECONOMIC STATUS IN RURAL PRIMARY  
EDUCATION .....13**

*Zoran JOVOVIĆ*

**POLITICAL PARTIES, PARTY SYSTEMS AND EDUCATION .....31**

*Mirjana NIKOLIĆ*

*Milijana LAZAREVIĆ*

*Maja BUJIĆ*

**DEVELOPING CREATIVITY IN GIFTED CHILDREN THROUGH  
PROJECT-BASED LEARNING APPROACH IN KINDERGARTEN .....49**

*Amer ĆARO*

*Merima EFENDIĆ*

**TEACHAR AS A ROLE MODEL TO STUDENTS OF LOWER  
PRIMARY SCHOOL .....71**

*Zorica ĐEKIĆ*

*Radosava ĐEKIĆ*

**TEACHING IN THE COMBINED GRADE CLASSES .....89**

## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

*Emina HASIĆ*

*Amor HASIĆ*

**INEQUALITIES BETWEEN ARITHMETIC AND GEOMETRIC MEANS .....103**



## FROM THE HISTORY OF EDUCATION

*Radovan DAMJANOVIĆ*

<b>DEVELOPMENT OF EDUCATION IN MONTENEGRO IN 19th CENTURY marking the 190 years of existence of Cetinje/Njegoš's/Small school .....</b>	<b>119</b>
---	------------

## ESSAYS, REVIEWS

*Svetlana ČABARKAPA*

<b>HISTORICAL, MEANING AND FICTION IN THE WORK OF „STUDENT TROOP“ WRITTEN BY SRĐA MARTINOVIĆ .....</b>	<b>141</b>
--	------------

*Sofija KALEZIĆ*

<b>ABOUT THE CHOICE OF STORIES <i>THE SHADOWS OF BIHOR</i> .....</b>	<b>145</b>
--	------------

*Anka VUČINIĆ GUJIĆ*

<b><i>HOMER ON THE ROAD TO SMIRNA</i> BY MIRAŠ MARTINOVIĆ – THE BOOK OF UNIVERSAL MESSAGES .....</b>	<b>149</b>
--	------------

## IN MEMORIAM

*Radovan DAMJANOVIĆ*

<b>RADOMIR RATKO VUKIĆEVIĆ..... (1930–2024)</b>	<b>155</b>
---	------------

*Radovan DAMJANOVIĆ*

<b>RADOMIR RAJO VUKASOJEVIĆ .....</b>	<b>157</b>
<b>(1948–2024)</b>	



**ČLANCI**  
**(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)**





*Valentina ĐORIĆ<sup>1</sup>*  
*Nikolina KURUZOVIĆ<sup>2</sup>*  
*Violeta PETKOVIĆ<sup>3</sup>*  
*Slavica ADAMOVIĆ ZDRAVKOVIĆ<sup>4</sup>*

## EXPLORING SCHOOL ACHIEVEMENT IN THE CONTEXT OF SCHOOL ENGAGEMENT AND SOCIOECONOMIC STATUS IN RURAL PRIMARY EDUCATION

### Abstract

The academic success of primary school children in rural environments is influenced by different factors encompassing cognitive, socio-emotional, and environmental dimensions. This study explores these dynamics to understand their impact on students' educational outcomes. Cognitive factors such as memory and attention are crucial for comprehension and critical thinking, while socio-emotional factors like intrinsic motivation and emotional well-being significantly influence engagement and achievement. Socioeconomic disparities, including economic conditions and parental education levels, further shape educational opportunities and outcomes. The study also examines students' attitudes toward school, extracurricular activities, and their access to educational resources. Data was collected through a survey among 71 students from rural elementary schools, focusing on demographics, attitudes, educational material conditions, and socio-economic characteristics. Results indicate a high interest in learning despite varying academic achievements, influenced by familial support, access to resources, and engagement in extracurricular activities like sports. Recommendations include enhancing

---

<sup>1</sup> Valentina Đorić, predavač engleskog jezika, Fakultet sporta i psihologije TIMS, Novi Sad.

<sup>2</sup> Nikolina Kuruzović, docent, Fakultet sporta i psihologije TIMS, Novi Sad.

<sup>3</sup> Violeta Petković, docent, Fakultet sporta i psihologije TIMS, Novi Sad.

<sup>4</sup> Slavica Adamović Zdravković, predavač van radnog odnosa, Fakultet sporta i psihologije TIMS, Novi Sad.

curriculum quality, improving resource accessibility, fostering parental involvement, and diversifying extracurricular offerings to support holistic development and improve academic outcomes in rural schools.

**Keywords:** *School achievement, Attitudes toward school, Family characteristics.*

## **Introduction**

The academic success of primary school children is a multifaceted phenomenon influenced by different cognitive, socio-emotional, and environmental factors. This article explores the interplay of these factors, in shaping the educational journey of young learners in the rural environment. Cognitive factors, including memory, and attention are crucial for comprehending complex concepts and engaging in critical thinking, while motivational factors, such as intrinsic motivation and emotional well-being, also play an important role in academic achievement. Moreover, socioeconomic factors, such as economic disparity and parental education levels, significantly impact access to educational resources and extracurricular opportunities, thereby shaping the educational climate for primary school children. In rural environments, these challenges are often compounded by geographic isolation and limited infrastructure, further influencing educational outcomes.

## **School achievement**

School achievement in primary school children is a domain that involves the interplay of cognitive, socio-emotional, and environmental factors, shaping the academic success of young learners. Regarding the importance of cognitive factors on school achievement, Bodrova & Leong (2007) claim that as children progress through primary school, their ability to comprehend complex concepts and engage in critical thinking becomes vital for academic success. Cognitive factors, including memory, attention, and executive functions, contribute to a child's capacity to acquire new knowledge and apply it effectively in various school tasks (Blair & Razza, 2007). Besides cognitive factors, motivational factors also contribute to the children's success in school. In their study, Fredricks et al. (2004) emphasize the positive correlation between students' intrinsic motivation and their overall academic performance. Another study by Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) showed that emotional well-being and motivation to learn also prove integral to a child's success in school.

In parallel, socioeconomic factors are significant contributors to school achievement, where for example, economic disparity in rural environments can

significantly influence a child's school achievement. Sirin's (2005) work shows that students facing economic challenges may confront barriers related to accessing essential learning materials, participating in extracurricular activities, and obtaining educational resources. Notably, Dufur et al. (2013) emphasize the major role of material conditions, outlining that the availability of these resources is integral to shaping academic success. Furthermore, the social context in which primary school children learn and the rural environment are important components of academic success. Boulifa et al. (2015) based on the TIMSS research concluded that there are significant differences between urban and rural schools, with urban schools generally outperforming rural ones. Furthermore, rural schools often faced resource limitations and less favorable conditions, which negatively impacted student achievement. Understanding the relation between primary school children's success, socioeconomic conditions, and other social factors such as the rural environment is very important in the creation of methods and interventions aimed at creating inclusive learning environments that cater to the diverse needs of students.

### **Attitudes toward school and extracurricular activities**

Among numerous determinants of school achievement, attitudes toward school and extracurricular activities are found very distinguished. Attitudes are positive and negative tendencies toward social objects, expressed through thoughts, emotions or actions (Hogg & Vaughan, 2005). In line with this definition, we can observe attitudes toward school as a range of favorable and unfavorable students' feelings, beliefs and behaviors associated with the aspects of educational setting, such as educational environment, academic experiences, and the institution of school itself. Attitudes toward school are often seen as a prerequisite for academic success (Verešova & Mala, 2016; Dagnew, 2017; Veas et al., 2018; Nja et al., 2022). As studies show, students with positive attitudes toward school achieve higher academic performance. The ABC model of attitudes (Rosenberg & Hovland, 1960) provides an explanation for the power attitudes possess in achieving goals and accomplishments. According to this model, attitudes consist of 3 components that organize emotional, cognitive and behavioral functioning in various situations. It is reasonable to expect that students with higher school achievement have more favorable beliefs about school and learning, which often evoke pleasant feelings while in school or learning encouraging them towards investing more effort and diligence, greater engagement in classes, easier overcoming of challenges, and better adaptation to the school conditions. This congruence among components of attitudes is often shown in students with higher school achievement (Verešova & Mala, 2016).

Favorable attitudes toward school are often seen in students who participate in extracurricular activities (ECA), defined as academic and non-academic activities such as sports, arts, music, etc (Seker, 2020). Participation in extracurricular activities is positively connected with academic performance as students improve their grades, reduce school absenteeism, and increase educational aspirations (Furda & Shuleski, 2019). This is due to personal, emotional, and social development that is fostered through extracurricular activities. Extracurricular activities bring about numerous social and emotional benefits for students and increase teamwork and a sense of community, endurance, communication skills, prosocial behavior, friendship quality, and quantity (Rao, 2022). Also, it enables personal development as it contributes to exploring students' interests, allows them to express themselves, builds self-esteem, and lowers the level of stress. Another article based on the TIMSS study, concludes that extracurricular activities provided students with essential skills and experiences that contributed to their overall educational success, particularly in resource-limited rural settings (Granger, 2014). The importance of extracurricular activities is also recognized legally in the Republic of Serbia. Accordingly, the Law on Primary Education (*Službeni glasnik RS, 27/2018*) mandates the implementation of extracurricular activities, with the frequency and schedule determined individually by each school following its plans and programs.

### **Sociodemographic characteristics of family**

Different sociodemographic characteristics of the family are important social factors that create favorable or unfavorable settings and atmospheres for student goal achievement. As the most important factor of socialization, the family provides conditions and support for learning, and some families do it more strongly compared to others. Among other family characteristics, it has been established that parental education makes a difference in school achievement as children whose parents are highly educated achieve greater success in school (Gustafsson & Yang-Hansen, 2018). It is proposed that highly educated parents have higher expectations and demands over a child's school achievement together with their participation in this process through helping the child, discussing problems, guiding, etc. (Pong, Hao & Gardner, 2005). Also, children growing up in a preserved family structure have better chances for academic success that stem from better socioeconomic status, presence of parents, and involvement in child education compared to households with only one parent that are burdened with numerous problems. In line with the aforementioned, low socioeconomic family status and rural background set serious obstacles to a child's education as it reduces the family's material, social, and personal resources (Bazan-Ramirez et al., 2022;



Korous et al. 2022). There are indications that prenatal employment can be both a positive and negative factor in school achievement (Schildberg-Hoerisch, 201; Jensen, 2023; Ermisch & Francesconi, 2000), depending on various factors such as quality of parent-child relationships and parental expectations, quality of time spent together, quality of school and others.

## **Educational and material conditions**

Educational conditions play a crucial role in shaping the academic path of primary school children. Access to quality education, including well-trained teachers, up-to-date educational resources, and a positive learning environment, significantly influences students' cognitive development and overall academic performance (UNESCO, 2019). Research done by Hanushek et al. (2015) further supports this claim and indicates that students who attend schools with better infrastructure, such as well-equipped classrooms and libraries, tend to exhibit higher levels of engagement and achievement. Moreover, the availability of extracurricular activities in education can contribute to a more holistic development, influencing not only academic success but also social and emotional well-being among primary school children (Borgonovi, Pál, & Teixeira, 2021).

Material conditions also play a crucial role in the educational experience of primary school children. Socioeconomic factors, such as family income and parental education levels, significantly impact the availability of learning resources at home. Children from economically disadvantaged backgrounds often face challenges in accessing educational materials, including books, computers, and internet connectivity, limiting their ability to engage in independent learning activities (Sirin, 2005). In his paper, Reardon (2011) claims that the absence of such resources can contribute to educational inequalities and hinder the development of essential skills, further deepening the achievement gap among primary school students. Addressing these material disparities is essential for creating an inclusive educational environment that supports the diverse needs of all primary school children.

## **Aim and the purpose of the study**

The study focuses on the academic achievement of primary school children in rural areas. We aim to gain a comprehensive understanding of the various factors that contribute to the academic success of children living and studying in these environments. Specifically, we examined two potential determinants of school achievement. The first determinant is material and socio-economic conditions, which encompass general living conditions in rural areas as well as the social

conditions of the family. The second determinant is children's general interest in school and their participation in extracurricular activities such as additional classes, language or music schools, and sports. We investigated whether differences in academic achievement exist among children from rural areas based on varying material and socio-economic conditions. Additionally, we explored if variations in children's interest in school and participation in extracurricular activities reflect on their academic performance. We hypothesize that academic achievement will vary according to these factors, with a tendency for improvement as socioeconomic conditions improve and as interest and motivation for school increase.

## **Method**

### **Sample**

The research was tailored to encompass students in the lower grades of elementary school, spanning from first to fourth grade, resulting in a total of 71 participants from this specific age group. These students were enrolled in two elementary schools situated in the villages of the Ruma municipality: "Nebojša Jerković" in Buđanovci and "Branko Radičević" in Nikinci. The gender distribution among the surveyed students was well-balanced, with 34 boys and 37 girls contributing to the overall sample.

Breaking down the participant distribution by grade level, the first grade had 11 students (5 boys and 6 girls), the second grade comprised 17 students, constituting 23.9% of the total (9 boys and 8 girls), the third grade included 20 students, accounting for 28.2% of the total (11 boys and 9 girls), and the fourth grade had 23 students, representing 32.3% of the total (9 boys and 14 girls). The average age of the participants is  $M=8.77$ . An analysis of the age distribution reveals a correlation between age and the number of students, with the fourth grade exhibiting the highest representation, constituting every third respondent, while the first grade had the lowest representation at 15.5% of the total.

### **Procedure**

Data collection was done through the administration of a comprehensive survey by the researchers themselves. The surveying occurred within the school premises, specifically during class, ensuring an environment without the presence of parents. Parental and school consent was obtained in written form before the questionnaire administration. Students and parents were familiar with the content and purpose of the research. Every student is allowed to leave the

research at any moment. The researcher approached the data collection phase, which involved first-grade students, with particular care. After consulting with the Serbian language teacher and the head teacher about the implementation of the study, it was confirmed that all participants, especially the first-grade students, had achieved proficiency in reading and writing in Serbian and were capable of participating in the research. Additionally, the study was conducted during the second half of the second semester, thereby meeting the assumption that proficiency in the Serbian language was a prerequisite for participation. Before completing the questionnaire, the first-grade students were given an explanation of the questionnaire, its content, and the method of completion. The researcher also created neutral questions and answers as a trial version to ensure that all participants understood the questionnaire's completion process. Furthermore, participants were provided with the opportunity for additional clarification on any questions they found unclear.

The research was carried out using the paper-pencil technique, respecting the principle of anonymity. Only the researcher had insight into the results which are only to be used for scientific research purposes. Parents were allowed to contact the researcher for additional questions if they were interested.

For the statistical processing of the amassed data, SPSS 19.0 for Windows (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) served as the analytical tool. Descriptive statistical methods (frequency, standard deviation, mean) and statistical test methods (T-test for two independent samples, chi-square test, linear correlation) were employed within the framework of statistical processing and analysis.

## **Variables and Instruments**

The research methodology in this study involved the use of a comprehensive questionnaire consisting of 32 questions created for this research. The questionnaire was designed to incorporate both open-ended and closed-ended questions, together with the inclusion of attitude scales.

The survey measured school achievement that is reflected through final grades (from 1 to 5). Grade 1 indicates the lowest level of school achievement, while grade 5 indicates the highest which is described in the "Grading Regulation of Students in Primary Education" (*Službeni glasnik RS*, br. 34/2019, 59/2020 and 81/2020). The survey covered a range of characteristics, encompassing demographic information such as gender, school grade, and age. Upon request, the authors can provide the questionnaire, if needed.

Additionally, the questionnaire delved into students' attitudes toward education, assessing their perspective on school and their engagement in specific extracurricular activities. The variables used for evaluating students' attitudes included

questions about their liking for attending school, the perceived level of interest in school, enthusiasm for discovering new information, interest in the curriculum, diligence in completing homework, class participation, and the presence of extracurricular activities (elicited through an open-ended question). Participation in supplementary classes either for students with below or above-average performance was evaluated through binary variables and in sports or other additional activities like music or language school through open-ended questions.

Furthermore, the research explored material conditions and economic and socio-demographic characteristics of the family. Within family educational and material conditions, students were asked to provide affirmative or negative responses regarding the possession of specific technical devices and study-related amenities. These included items such as a personal room, a study desk, a computer, and access to the internet. The last section of variables included questions about the employment of both parents, parents' education, decision-making in the family, or involvement in agriculture.

## Results

### Student's attitude towards school and school achievements

The first part of the research is focused on the relationship between the attitude towards school and school achievement in a rural environment, the majority of students (38.0%), have very good academic achievements.

Curiosity and interest in exploring additional content and searching for information from other sources were examined through the question *Do you like to learn something new?* The data shows that the majority chose positive responses, with 91.5%, while the percentage for *I don't know* and negative responses was 4.2%.

Responsibility for independent activities, including completing homework at home and forming study habits, was assessed through the direct question of whether students do their homework every time they receive it. It is significant that more than half of the students, specifically 59.2%, complete their homework regularly, while 28.2% mostly do it, 9.9% sometimes, and 2.8% responded with a negation. Regarding activities during class, participation was examined through frequency indicators: *every day*, *often*, *sometimes*, *rarely*, and *never*. It can be concluded that less than half of the students opt for responses indicating daily participation 45.1%, *often* 31.0%, *sometimes* 18.3%, and an equal number of responses for *rarely* and *never* 2.8%.

The significance of additional classes is an important indicator of the motivation that students have for expanding knowledge beyond the curriculum or

for those who wish to learn more about the covered material. The results suggest that a larger number of children, 57.7%, do not attend additional classes, compared to those who do, which is 42.3%. The importance of supplementary education is certainly significant for students who require additional support in their educational work. It is known that there are numerous reasons for attending supplementary classes. Among others are learning difficulties, socio-economic advantages, low academic achievements, etc. It is expected to be a space that is supportive from a child's perspective (Kovač, Cerović & Jokić, 2017). Responses indicate that 23.9% of students attend such type of education. From the previous question, we learned that 42.3% of students attend additional classes, leading us to the conclusion that the remaining students choose neither supplementary nor additional education, making up a total of 33.8% of students.

Sports activities certainly, directly and indirectly, influence motivation towards achieving academic success. More than half of the students, 50.7%, participate in some sports. Respondents, in the highest percentage, engaged in football training, with 22.5%, followed by basketball with 12.7%, while the least popular choices were tennis and judo, both at 1.4%.

The attitude towards school was examined through the question *Do you like going to school?* The data show that the majority of students like going to school (83.1%), while 7% of students chose the response *no*. Regarding the question *How interesting do you find what you learn in school?* the majority of students chose answers indicating that they find it very

interesting (69%), 16.9% found it *quite interesting*, 4 students chose *I don't know*, making up 5.6%, and only one student stated that the content taught in school is not interesting to him at all, accounting for 1.4% (Table 1).

Table 1

Response display: *Do you enjoy going to school\*How interesting do you find what you learn in school?*

		How interesting do you find what you learn in school?				
		Not at all	Little bit	Do not know	It is interesting	Very interesting
Do you enjoy going to school	No	1	3	0	1	0
	Do not know	0	0	1	2	4
	Yes	0	2	3	9	45

The chi-square test showed a significant association, with a large effect, between the variables *Do you like going to school?* and *How interesting do you find what you learn in school?* ( $\chi^2=0.53$ ,  $\phi=0.75$ ).

Histogram 1

*Do you enjoy going to school?*

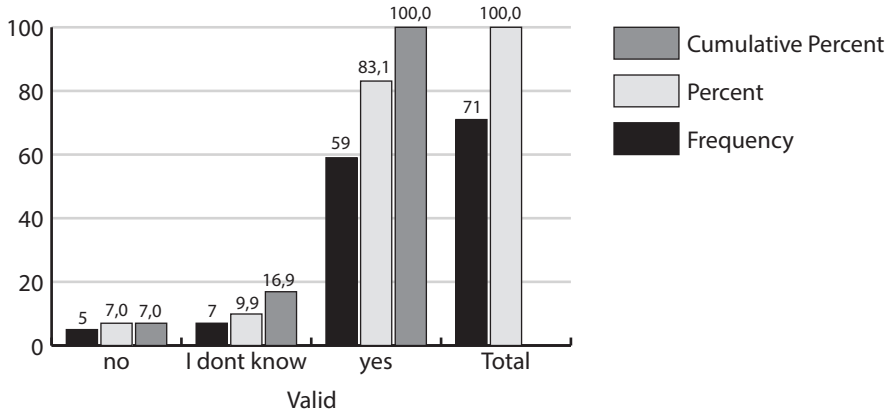


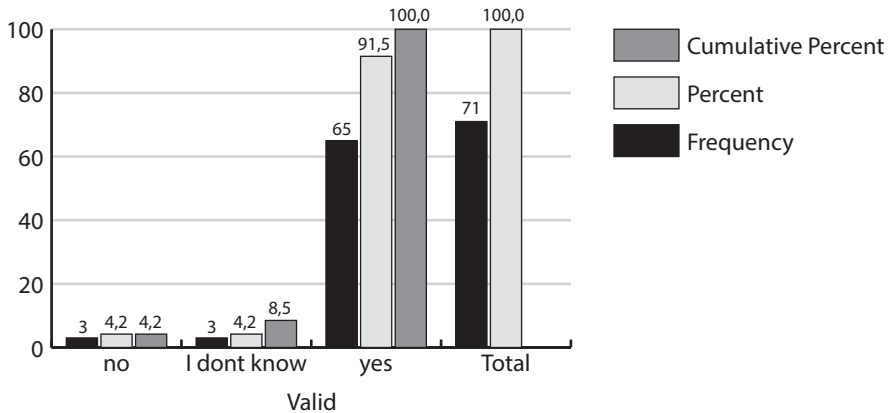
Table 2

Response display: *Do you like discovering something new?*

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
No	3	4,2	4,2
I don't know	3	4,2	8,5
Yes	65	91,5	100,0
Total	71	100,0	

Histogram 2

*Do you like discovering something new?*



Through the analysis of categorical variables, a relation between two variables was established: the attitude towards school and being interested in the materials being learned. The chi-square test of independence showed a significant

relationship between variables examining the attitude towards school and the desire to learn something new  $n=71$ ,  $\chi^2=0.29$ , and  $\phi=0.41$ .

### Educational-material conditions

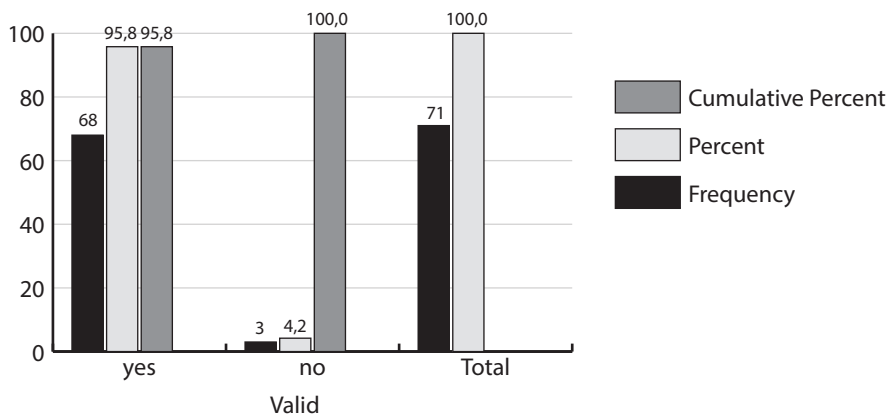
In the part of the research that was focused on educational-material conditions, the responses regarding internet connectivity show that the vast majority of students have this type of connection, a total of 57 (80.3%), while others do not. Students were asked about owning a personal computer. The results indicate that 77.5% of them have one, which accounts for 55 students out of a total of 71. The highest percentage of students have their study desk (90.1%).

Additionally, there are 95.8% of students who possess textbooks and study materials. It was shown that the majority of students have the necessary school supplies for uninterrupted monitoring and active participation in classes (92%), while only two students do not have school supplies. The reasons for this were not determined (Table 3).

Table 3  
Response display: *Do you have textbooks and workbooks?*

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Yes	68	95.8	95.8
No	3	4.2	100.0
Total	71	100.0	

Histogram 3  
*Do you have textbooks and workbooks?*



A positive correlation has been established between the variables *What kind of student are you?* and *Do you have textbooks and workbooks?* The chi-square test

of independence has shown a significant relationship of great influence between the variables according to Koen's criteria, which examine students' success and whether they have textbooks and workbooks:  $\chi^2=0.46$ ,  $n=71$  and  $phi=0.46$ .

### **Socio-economic characteristics of families**

As far as the socio-economic characteristics of the family in rural environment are concerned, there are 63.4% of children whose father is employed, while 25.4% of parents work in agriculture, 9.9% are unemployed, and one father is retired (1.4%). If we compare the results with the employment status of fathers, it is noticeable that mothers are less employed compared to fathers, accounting for more than half of the responses, 53.4%. Meanwhile, a significantly larger number of mothers are unemployed (23.9%) compared to the responses of unemployed fathers, which amount to 9.9%.

The data show that the highest percentage of fathers with secondary education, accounting for 45.1%, while the percentage expression for fathers with completed university and primary school is at 16.9%. There is almost an identical result, differing by only one unit (one mother) between the indicators of the education level of fathers and mothers. Thus, in terms of mothers' education, we have 46.5% who completed high school, 22.5% with a university degree, 18.3% with higher vocational education, and 12.7% with primary school education. The data obtained from students regarding the requested variable (parents' education level) were considered insufficiently precise, and for this reason, they were additionally verified in the official school documentation. The corrections were of minimal extent.

### **Discussion**

Our study aimed to explore various factors reflecting primary school children's academic success in rural environments. We are focusing on the material and socio-economic conditions and participation in extracurricular activities and overall interest in school. Our goal was to comprehensively understand the complex relations between these determinants and students' school performance in the rural school context.

As can be observed from the characteristics of the sample, predominantly pupils have very good academic achievement and lower. There are no pupils with the highest grades. Interestingly, the interest in school is high. We realized that pupils from rural schools do not lag, when it comes to their interest in school, compared to those from urban ones, but they do lag when it comes to academic achievement. Considering such pronounced interest in school, we



expected higher grades, or rather, higher academic achievement. As expected developmentally, pupils in the sample are curious and inclined towards research and learning. If we analyze the responses to the question of whether the school curriculum content is interesting, we see that this percentage is lower compared to the percentages related to curiosity and interest in school. Perhaps the answer to the lower-than-expected academic achievement lies here and together is determined by rural context. Maybe the rural environment dictated the way teaching is organized, the school curriculum, the presentation of the school curriculum, teaching methods and techniques used to convey the curriculum or other school-related factors. What we see as potential in education in rural areas is precisely this intrinsic motivation of children when it comes to learning and exploring new knowledge. In other words, children strive for internal rewards in the form of self-actualization and exploring the world of knowledge that the school, rural or urban, should understand and use properly in creating a school atmosphere and teaching.

The education and employment status of parents, or rather the sociodemographic characteristics of students' families in our study, did not prove to be significant for children's academic performance. Although statistically unproven due to rather methodological reasons (small sample number, children of school age may not be able to accurately assess some family sociodemographic measures, etc.), we question if lower academic achievement in our rural sample is partly determined by these factors. Other studies conducted in our country have shown that a higher educational level of parents, especially a higher educational level of mothers, is linked to higher academic achievement in children (Simić-Vukomanović et al., 2012). Educated parents can more easily assist children with their school tasks and are more inclined to get involved in their daily school obligations, which is particularly important for children's academic performance in lower grades of elementary school when continuity of support and assistance for children to cope with their obligations and achieve higher success is crucial. Considering that the majority of parents in our sample have completed secondary school, we assume that this is partly the reason why children's academic performance was lower than expected. Our students may not have had a maximally supportive environment focused on academic achievement. We propose that maybe rural families have different education attitudes and aspirations for their children. Maybe they value work more than education and encourage their children in light of work goals.

The result that more than half of mothers are unemployed can be related to children's academic achievement in various ways. Some research suggests that existential family problems can diminish the family's capacity to attend to the child (Bazan-Ramirez et al., 2022; Korous et al., 2020) and impact lower

academic performance in children. The result that students who lack educational and learning materials achieve lower academic success can be interpreted in light of the aforementioned findings (Bazan-Ramirez et al., 2022; Korous et al., 2020). On one hand, unemployed mothers may have more time to dedicate to their children and actively engage in their school obligations, which is particularly important for success in lower grades of elementary school (Fan & Chen, 2001; Simić-Vukomanović et al., 2012). Research confirms that mothers are most often involved in children's daily school obligations and activities. Maybe living in a rural area puts more burden on unemployed mothers (e.g. working in the field and gardening to produce food) so mother involvement is not enough when it comes to school achievement. On the other hand, if only one parent is employed due to employment, the family may be burdened with existential problems that prevent parents from being involved in daily school obligations, especially in lower grades of elementary school; this factor may be negatively associated with academic success. The availability of books, computers, and the internet has proven to be significant for children's academic achievement in rural contexts. The obtained result is in line with the results of previous research showing that children who face challenges and difficulties in accessing books and the internet have greater problems with learning and academic achievement (Sirin, 2005). Children in rural areas are especially affected by this.

## Conclusion

In conclusion, the findings from this study offer valuable insights into practical recommendations for enhancing the academic success of primary school children in rural environments. Firstly, educational institutions and policymakers should prioritize interventions that address cognitive, socio-emotional, and environmental factors holistically. The contribution of this paper is related to the following aspects: *student's attitude towards school and school achievements; educational-material conditions and socio-economic characteristics of families*. This includes implementing curriculum enhancements to promote critical thinking skills and intrinsic motivation among students and providing resources and support services to cancel the impact of socioeconomic disparities on educational outcomes. Additionally, fostering a supportive family environment and encouraging active parental engagement are essential for promoting academic success. Furthermore, schools in rural environments should offer a diverse range of extracurricular activities to cater to students' interests and provide opportunities for holistic development. By implementing these recommendations, educational stakeholders can create inclusive learning environments that empower all primary school children to improve academically and socio-emotionally.

There are noticeable limitations of the study that hinder the generalization of results and should be addressed in future similar research. Firstly, we believe that the sample size should be larger to adequately address the complex question of determinants of school achievement. Furthermore, it is essential to include a greater variety of schools and classrooms to identify significant factors of success in school. Additionally, more sophisticated and sensitive measuring instruments are necessary to detect finer differences among participants. Such instruments would also enable more complex statistical analyses to better address the research questions. It is imperative to involve parents and teachers in the study, as they may provide more accurate insights, given the question of the extent to which we can rely on students' responses.

## References

1. Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
2. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(1), 163–190.
3. Borgonovi, F., Pál, J., & Teixeira, P. (2021). Extracurricular Activities and Students' Development: A Study of the Relationship Between Participation in Extracurricular Activities and Educational Outcomes. *OECD Education Working Papers*, No. 239, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/96f06d7e-en>
4. Cerović-Kovač, T., Cenerić, I., & Jokić, T. (2017). *How to get quality supplementary teaching - props for promotion and examples of good practice*. Center for Education Policies.
5. Christison, K. (2013). The impact of extracurricular activities on cognitive abilities and academic performance. *Journal of School Psychology*, 51(2), 185–205.
6. Dagnew, G. (2017). Attitudes toward school and academic achievement: A review of empirical literature. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 589–603.
7. Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does Capital at Home Matter More Than Capital at School? Social Capital Effects on Academic Achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1–21.

8. Ermisch, J., & Francesconi, M. (2000). Employment and family stability: A comparative perspective. *Cambridge Journal of Economics*, 24(1), 21–46.
9. Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
10. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
11. Furda, J. D., & Shuleski, D. W. (2019). Extracurricular activities and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(1), 1–22.
12. Gustafsson, J. E., & Yang-Hansen, K. (2018). Parental education and its impact on student achievement: Evidence from educational reforms in Sweden. *Economics of Education Review*, 67, 129–147.
13. Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2015). *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20727>
14. Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2005). *Social psychology*. Prentice Hall.
15. Jensen, P. H. (2023). Prenatal employment and child development: New evidence from a reform. *Journal of Population Economics*, 36(1), 301–332.
16. Korous, K. M., et al. (2022). The influence of family background on educational outcomes: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 115(4), 503–518.
17. Krnjajić, S. (1981). *Sociometric status of students*. Institute for Pedagogical Research.
18. Mikanović, B. (2016). Pedagogical functions of modern textbooks. *Scientific meeting "Teaching and learning" - textbook in the function of teaching and learning*. Faculty of Teachers in Uzice, 479–488.
19. Milošević, N. (2002). The influence of family and school cooperation on social behavior and school achievement of students. *Proceedings of the Institute for Pedagogical Research*, 34, 193–212.
20. Nja, K. et al. (2022). Exploring the relationship between attitudes toward school and academic performance. *Educational Studies*, 48(2), 201–218.
21. Pong, S. L., Hao, L., & Gardner, E. (2005). The role of parenting in the persistence of racial and ethnic gaps in educational achievement. *Sociology of Education*, 78(3), 178–199.
22. Rao, J. (2022). Extracurricular activities and their impact on social and emotional development in students. *Journal of Youth Studies*, 25(7), 947–965.

23. Reardon, S. F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations. In R. Murnane & G. Duncan (Eds.), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 91–115). Russell Sage Foundation.
24. Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). Yale University Press.
25. Schildberg-Hoerisch, H. (2011). Is the choice of parental time investments over child quality endogenous? *Journal of Labor Economics*, 29(3), 489–516.
26. Seker, H. (2020). The influence of extracurricular activities on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 643–659.
27. Simić-Vukomanović, I., Đukić-Dejanović, S., Đonović, N. i Borovčanin, M. (2012). Psycho-medical and social factors of school success. *Engrami*, 34(1).
28. Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
29. UNESCO. (2019). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373299>
30. Veas, A., et al. (2018). Attitudes toward school and their impact on academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 169–186.
31. Verešova, M., & Mala, L. (2016). The interplay between attitudes toward school and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 58–67.

# ISTRAŽIVANJE ŠKOLSKE USPJEŠNOSTI U KONTEKSTU ANGAŽOVANOSTI U ŠKOLI I SOCIJALNOG STATUSA U RURALNOM OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

## Rezime

Akademski uspjeh osnovaca u ruralnim sredinama je pod uticajem različitih faktora koji obuhvataju kognitivne, socio-emocionalne i aspekte okuženja. Ovaj rad istražuje ove dinamike kako bi se razumio njihov uticaj na obrazovne rezultate učenika. Kognitivni faktori poput pamćenja i pažnje ključni su za razumijevanje i kritičko mišljenje, dok socio-emocionalni faktori kao što su intrinzička motivacija i emocionalno blagostanje značajno utiču na angažovanost i postignuća. Socijalno-ekonomske razlike, uključujući ekonomske uslove i nivoe obrazovanja roditelja, dodatno oblikuju obrazovne mogućnosti i rezultate. Studija takođe istražuje stavove učenika prema školi, vanškolske aktivnosti i njihov pristup obrazovnim resursima. Podaci su prikupljeni putem ankete među 71 učenikom iz ruralnih osnovnih škola, fokusirajući se na demografske karakteristike, stavove, uslove obrazovnog materijala i socio-ekonomske karakteristike. Rezultati ukazuju na visok interes za učenje uprkos različitim akademskim dostignućima, koji su pod uticajem porodične podrške, pristupom resursima i angažovanjem u vanškolskim aktivnostima poput sporta. Preporuke uključuju unapređenje kvaliteta nastavnog plana i programa, poboljšanje pristupa resursima, podsticanje roditeljskog uključivanja i proširenje ponude vanškolskih aktivnosti kako bi se podržao holistički razvoj i unaprijedili akademski rezultati u ruralnim školama.

**Ključne riječi:** *školski uspjeh, stavovi prema školi, porodične karakteristike.*

Зоран ЈОВОВИЋ<sup>1</sup>

## ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ ПОЛИТИЧКИХ ПАРТИЈА И ПАРТИЈСКОГ СИСТЕМА

### Резиме

У раду, у првом дијелу, фокусирамо се на дефинисање феномена политичких партија и феномена партијског система и, у другом дијелу, на тумачење односа политичких партија, партијског система и васпитања и образовања. Политичке партије, како ће се у раду тврдити, удружења су индивидуа, организације, друштвени актери, друштвене групе чији је основни циљ освајање власти у васпитаном и образованом друштву и држави, одржавање и обнављање власти – понекад и силом и врбовањем и задовољење својих интереса и интереса припадника (грађана) друштва у цјелини.

**Кључне ријечи:** *политичке партије, партијски систем, васпитање, образовање, демократско друштво, појединац.*

<sup>1</sup> Мр Зоран Јововић, докторанд, Филозофски факултет Универзитета Црне Горе.

## Увод

Васпитање и образовање из домена политичких партија и/или партијског система имплицира знање о политичким партијама и рад на развијању критичког политичког мишљења код појединца, које ће (критичко политичко мишљење) бити способно да разликује политичко и неполитичко, стварно и немогуће, демократско и недемократско. Процесом васпитања и образовања из домена политичких партија, млади појединци упознају се са чињеницом да су политичке странке најрелевантнији појединачни инструменти који претварају социјалну и сваку другу моћ у политичку моћ. Политичке партије су медијатор између: васпитаних и образованих појединаца – грађана и политичке државе. У првом сегменту овог чланка, примјеном методе анализе садржаја и упоредне методе, изучавају се политичке партије у васпитаном и образованом друштву (дефинисање и основни проблеми), а у другом сегменту фокусирамо се на корелацију: политичке партије, партијски систем и васпитање и образовање.

### Политичке партије у васпитаном и образованом друштву: дефинисање и основни проблеми

*Без познавања партија немогуће је у савременим друштвима идентификовати скривена мјеста на којима објаву стварна политичка моћ, нити осветлити њене њолује и механизме.<sup>2</sup>*

За цјеловито васпитање и образовање из сфере политике од нарочите је важности стицање и проширивање знања из *социологије политичких партија*.<sup>3</sup>

Социолошко-политиколошки појам *политичка странка* први пут се јавио у осамнаестом вијеку, „а у ширу употребу ушао је после публиковања Болинброке-ове књиге, 1733: *Une dissertation sur les parties*.“<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Проф. др В. Гоати, Савремене политичке партије, стр. 347 у: проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 11.

<sup>3</sup> З. Јововић, Демократска транзиција у Јужној и Источној Европи (докторска дисертација), Филозофски факултет, Никшић.

<sup>4</sup> Сартори, 1988, 136. у: проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008, стр. 21.



Социолошко-политиколошко изучавање политичких странака, које се посматрају као организације, мање друштвене групе и актери, отпочето је почетком 20. вијека. Пионирима у овој сфери сматрају се Острогорски и Микелс. Острогорски је 1902. године говорио и писао о политичким странкама у САД-у и Великој Британији, а Микелс 1911. године о социјалдемократској политичкој партији у Њемачкој. До обимнијег и још темељнијег социолошко-политиколошког изучавања овог феномена долази 1950-их и 1960-их година 20. вијека. Предмет политиколошке анализе јесу страначки системи на Западу Европе и у САД-у. У том временском интервалу настоје се јасно одредити социолошко-политиколошки модели политичких странака и покушава се остварити увид у начин функционисања (више)страначког система и повезаност истог са демократијом.<sup>5</sup> Средином 1980-их и почетком 1990-их година 20. вијека настају још обимније и акрибичније студије о социолошко-политиколошком феномену политичких странака, вишестраначком, васпитаном и образованом демократском систему, положају и улози политичких странака – (више)страначког система у процесу транзиције, демократизације и демократске консолидације. Постепени развој „демократских политичких установа и укупни друштвени амбијент у грађанском друштву погодовали су развоју политичких странака.“<sup>6</sup>

Ла Паломбара и Веинер појаву и ширење политичких странака посматрају као резултат сукоба и диференцираних криза у сфери политике, као и друштву у цјелини. Поред сукоба и криза истичу и битну улогу процеса модернизације. Према овим ауторима, три су врсте криза:<sup>7</sup>

1. криза легитимизације
2. криза интеграције
3. криза партиципације.

Прва – криза легитимизације односи се на оне појединце који су дио власти у васпитаном и образованом друштву. Прве политичке странке у Великој Британији и Француској конституисане су у деветнаестом вијеку и то у вријеме док је трајала криза легитимизације. Криза легитимизације настаје, како истичу ови аутори, када је угрожен постојећи политички режим од стране повлашћених припадника грађанских класа и слојева. Друга – криза интеграције односи се на проблем интеграције друштва, тежњу мањих националних група да се интегришу са постојећом друштвеном

<sup>5</sup> Проф. др Г. Чулар, Улога политичких странака у процесу демократске консолидације: Хрватска у компаративној перспективи. Факултет политичких знаности, Загреб, 2004, стр. 12.

<sup>6</sup> Проф. др З. Гудовић, Увод у социологију, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица, 2012, стр. 106.

<sup>7</sup> Проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008, стр. 22.

заједницом. У прошлом, двадестом вијеку током кризе интеграције конституисане су прве политичке странке у Белгији, Њемачкој и Италији. Трећа – криза партиципације настаје када маргинализоване групе желе да се укључе, да буду „активни учесници“ у свакодневном политичком животу васпитаног и образованог друштвеног система. На основу свега истакнутог, на основу поменутих криза да се закључити да је оним политичким странкама, групама које хоће да буду власт или дио власти у васпитаном и образованом друштву, потребна подршка свих социјалних класа и слојева, то јест апсолутно свих грађана.<sup>8</sup>

Политичким странкама потребна је подршка у периоду настанка, развоја и такмичења у демократској „игри“. Колико је њима потребна подршка свих класа и слојева у друштву, то јест свих грађана, толико је и грађанима потребна подршка политичких странака. Тиме се омогућава несметано дјеловање и једних и других, што значи заједнички постижу остваривање једног циља – мир и просперитет у свим сегментима индивидуалног и колективног живота. Просто, све оно што подразумева идеал ком теже – демократија. Интензитет те тежње поред неких непредвидљивих проблема, који се опет на адекватан начин настоје ријешити, зависи од њих самих.

Настанак савремених политичких странака, према мишљењу Дивержеа, у есенцији је повезан са увођењем изборног система који је утемељен на поштењу и слободи и увођењем институције парламентаризма.<sup>9</sup> Тадић, парафразирајући Дивержеа, говори и о једној другој врсти настанка савремених политичких странака. „Ријеч је оснивању партија изван изборних и парламентарних процеса, када појединац непарламентарне институције, као што су синдикати, црква, привреда, научна“ – **васпитна и образовна** – „и друга удружења, професионалне скупине и друге шире друштвене групе образују партије са одређеним политичким циљевима, а опет, прије свега, с циљем да њихове представнике доведу на власт. Тако су неке радничке партије образовали синдикати – на примјер, Лабуристичку партију у Енглеској... Неке су демохришћанске партије настале иницијативом свештеничких удружења. У скорије вријеме је омогућено и групама грађана, политичких истомишљеника, да оснивају политичке партије“.<sup>10</sup>

Дакле, политичке партије не морају само да оснивају постојеће институције или организације у друштву, то могу бити и слободни грађани који имају интенцију да квалитетније задовољавају своје диференциране потребе и интересе. Савремена демократија подразумева партиципацију

<sup>8</sup> Оп. цит., стр. 22.

<sup>9</sup> Диверже, парафразирано према: проф. др Љ. Тадић, Социологија политике, Унирекс, Подгорица, 1996.

<sup>10</sup> Оп. цит., стр. 346.

и једних и других. То је есенција друштвеног и политичког плурализма. Плурализмом се штите права и интереси појединаца и мањинских група. Такође, плурализмом се сама сфера политике у потпуности отвара и долази до „формирања“ консензуса. Путем њега се рјешавају сви политички и друштвени проблеми, па и проблеми унутар **васпитно-образовног система**.

Према Килибарди<sup>11</sup>, одреднице политичких странака могу се подијелити у двије основне групе:

1. Политичке странке су скупине појединаца, социјалне организације које су конституисане ради остваривања различитих циљева и индивидуалних и колективних.
2. Политичке странке су социјалне организације које служе за остваривање диференцираних политичких циљева, интереса и потреба и оних који су на власти и оних који посредно партиципирају у њој.

Ова друга група је, према Килибарди, прихватљивија од прве групе из разлога што је флексибилнија и она као таква може се подијелити на подврсте:

- а) Она разумијевања, тумачења и објашњења која вежу политичку странку за освајање и одржавање власти у друштвеној структури.
- б) Остала тумачења и објашњења која су непрецизна из разлога што се по њима не може јасно видјети које су то карактеристике политичких странака по којима се разликују од других облика политичких колективитета (Килибарда, 1986). Оне неће бити предмет анализе.

Одреднице из прве (под а) прихватљиве подврсте су:<sup>12</sup>

Хасбах: Политичка странка је „удруживање људи са истим политичким убеђењима и циљевима који теже да освоје државну власт ради остварења својих захтева.“

Сулцбах: Политичка странка је „удружење људи које повезују исти погледи на државно и друштвено уређење да би, путем заузимања државне власти или бар утицаја на њу, остварили своје захтеве.“

Лукић: „Могуће је дефинисати политичку странку као политичку организацију људи који имају исту политичку идеологију, а чији је циљ да шире своју идеологију и да тако освоје или задрже државну власт добијањем већине на изборима.“

---

<sup>11</sup> Проф. др Р. Килибарда, Социјална отвореност вођства савеза комуниста Црне Горе, НИО „Универзитетска ријеч“, Титоград, Центар за марксистичко образовање „Никола Ковачевић“, Никшић, Центар за марксистичко и друштвено-економско образовање „Милутин Божовић“, Титоград, 1986, стр. 20.

<sup>12</sup> Оп. цит., стр. 21.

Ђорђевић: „Странка је организација за освајање, одржавање и организовање владајуће политике или власти. Политика и борба за власт су конститутивни елементи политичке странке.“

Пашић: „Партија се може дефинисати као добровољна, релативно трајна политичка организација чији је циљ преузимање и вршење државне власти, или бар учешће у њој, или сталан утицај на њу ради заштите и остварења одређених класних, односно групних интереса у оквиру једне идеолошке концепције о општој државној политици и заједничким интересима друштва.“

Пулишелић: „Политичка партија – организација борбе за власт“ у васпитаном и образованом друштвеном систему.

Смиљковић: „Можемо рећи да су политичке партије такве организације које се ангажују у освајању државне власти да би је искористиле за претварање својих идеологија у непосредну друштвену праксу.“

Диверже: Политичке странке „имају за непосредан циљ да освоје власт или да учествују у власти.“ Овај аутор сврстава све политичке странке у двије групе, а то су: кадровске политичке странке и масовне политичке странке. Првопоменуте – кадровске политичке странке, према овом аутору, нијесу баш толико добро организоване и не карактерише их неки претјерани ред и дисциплина у странци. Ове политичке странке се попуњавају из редова виших друштвених класа (богати грађани и сл.) и њени припадници, из разлога што имају углед у друштву и новац, финансирају политичку странку. Другопоменуте – масовне политичке странке су компактне и за разлику од кадровских политичких странака карактерише их одлична страначка дисциплина. Као што нам и сам назив казује – масовне политичке странке имају чак и милион чланова и они финансирају политичку странку и предизборну и изборну кампању.<sup>13</sup>

Фридрих: Циљ политичких странака је, превасходно „обезбјеђивање и одржавање власти“ у васпитаном и образованом друштву.

Гоати<sup>14</sup> се опредјељује за одредницу „чији су конститутивни елементи: организација, тежња за освајањем власти или за одржавањем на власти, идеолошки карактер и, најзад, изражавање интереса класа и других социјалних група.“

Према Стојиљковићу<sup>15</sup>, политичке странке „су добровољне, релативно трајне организације политичких истомишљеника чији је циљ преузимање и

<sup>13</sup> Оп. цит., стр. 23.

<sup>14</sup> Проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008, стр. 27.

<sup>15</sup> Проф. др З. Стојиљковић, Партијски систем Србије, Јавно предузеће Службени гласник, Београд, 2008, стр. 23.

вршење власти, односно стални утицај на њу, ради остваривања одређених групних (класних, националних) интереса.“

За Орловића<sup>16</sup> политичке странке „су најважнији појединачни инструменти за претварање социјалне моћи у политичку моћ. Оне су средство освајања или одржавања власти, односно медијатор између грађана и политичке државе.“

Према Веберу<sup>17</sup>, утемељивачу социологије, дјелање (дјелање, појам који је он увео у социолошку науку) политичких странака оријентисано је на задобијање социјалне моћи. Заједничко дјелање свих странака у политичком систему увијек има карактер друштва и оне су увијек усмјерене ка неком циљу који желе да остваре. И оне га остварују. Политичке странке могу егзистирати само у оквиру друштвене заједнице, оне су организоване, имају рационалан поредак који сачињавају појединци, који су у стању да тај поредак легитимишу и оне заступају интересе који су условљени класним и слојним положајем. Средства којима постижу моћ су диференцирана од силе до врбовања. Страначки лидери имају интенцију да освоје моћ у друштвеној заједници. Политичке странке су друштвене творевине које се, преваходно, боре за власт у друштвеном систему. Као такве, оне су ауторитарно организоване.<sup>18</sup> Политичке странке су компактно организоване скупине преко којих појединци – грађани задовољавају и бране своје различите интересе и потребе.

На основу изложених дефиниција политичких странака оформићемо нашу одредницу, а она гласи: *Политичке странке су удружења индивидуа, организације, друштвени актери, друштвене групе чији је основни циљ освајање власти у (васпитаном и образованом) друштву – држави, одржавање и обнављање власти (ионекад и силом и врбовањем) и задовољење својих интереса и интереса припадника (грађана) друштва у целини.*

Постојање политичких странака подразумијева и постојање страначког система. Страначки систем, према С. Орловићу<sup>19</sup>, је „подсистем политичког система“, а овај посљедњи је подсистем друштвеног система. „Они су у непосредној, обостраној вези.“ Страначки систем је „оквир унутар којег се обавља, партијском активношћу посредована, двосмерна комуникација на линији цивилно друштво – држава. Модерни политички режими разликују се у великој мери и дефинишу се управо природом партијског система,

<sup>16</sup> Проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 18.

<sup>17</sup> М. Вебер, Привреда и друштво II, Просвета, Београд, 1976.

<sup>18</sup> М. Вебер, Привреда и друштво II, Просвета, Београд, 1976.

<sup>19</sup> Проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 67.

односно разликама у броју партија и карактером њихових међусобних односа.<sup>20</sup>

Страначки систем није само једноставан збир политичких странака, он је и систем конкуренције између политичких странака унутар једног политичког<sup>21</sup> система, а систем интеракције и конкуренције је оно што даје политичким странкама исту а не различиту релевантност. Помоћу страначког система појединци у друштву успијевају да задовоље своје различите интересе, потребе, да остваре своје жељене циљеве, а један од примарних интереса, циљева јесте да партиципирају путем избора у структури власти. Он омогућава успостављање власти, омогућава појединцима – грађанима да се политички опредјељују, а истовремено се и појављује као моћна заштита у ситуацијама, а оне могу бити честе, када се власт од стране појединаца и мањих група покушава злоупотријебити и са њом манипулисати. Страначки системи могу се трансформисати. То се дешава када се појављују нове политичке странке, тачније када се страначки систем развија и успијева прећи из једног типа у други, жељени тип.<sup>22</sup>

Демократија имплицира развијен страначки систем, као и одређене акције у њему. Она имплицира да се страначки систем развија, јер се тиме омогућава консолидовање демократије. Што је више актера, друштвених односа, положаја, улога – то је боље. Истина, повећавају се и могућности злоупотребе истих, али с друге стране систем на адекватан начин треба да путем својих механизма дјелује у правцу спречавања оних фактора чији је циљ нарушавање интегритета и стабилности.

Страначки системи, њихов настанак и постојаност у развијеним друштвима на Западу Европе резултат су друштвених расцјепа. Ти расцјепи настали су као последица привредне и националне револуције. Као последица привредне револуције настали су сљедећи расцјепи:<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Проф. др З. Стојиљковић, Партијски систем Србије, Јавно предузеће Службени гласник, Београд, 2008, стр. 186.

<sup>21</sup> Политика је друштвена дјелатност, вјештина управљања друштвеним системом и његовим подсистемима – привредом, културом, образовањем и слично. Под појмом политика подразумева се „*делатност усмерена на организовање, осмишљавање, вођење и реулисање заједничкој живојој људи, у складу са њиховим потребама, интересима, вредностима, циљевима и средствима, у одређеној заједници, уз сагласност свих или уз појчињавање (с њисањанком или без њисањанка) једних друјама.*“ (Проф. др Чедомир Чупић, Политика и зло, Чигоја штампа, Београд, 2001, стр. 20).

<sup>22</sup> Проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008.

<sup>23</sup> Проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008.

1. сукоб на релацији: село (различити аграрни интереси) – мегалополис (различити, комплекснији индустријски интереси)
2. сукоб на релацији: рад (радничка класа) – капитал (индустријски послодавци).

Као посљедица националне револуције настала су два расцјепа:<sup>24</sup>

1. расцјеп између центра (националних елита) и периферије (локалних елита)
2. расцјеп унутар самог центра (националних елита). Разлог је начин организације у структури власти.

Према Гоатију, поред ових расцјепа који битно утичу на конституисање страначких система на Западу Европе, мора се имати у виду и:<sup>25</sup>

1. друштвена стратификација – сви њени битни елементи, као што су: **образовање**, материјални положај, квалитет живота и слично
2. компактна сједињеност са Европском унијом
3. карактеристике политичког поретка, то јест „демократског поретка“
4. дјеловање политичких лидера
5. различита политичка „средства“ која користе политички лидери да би се привукло бирачко тијело.

Страначки системи у друштвима Централне и Источне Европе, то јест у Пољској, Чешкој, Словачкој и Мађарској, из разлога што посједују добре претпоставке за привредне реформе, могу се обликовати као страначки системи у друштвима консолидоване демократије (Западна Европа). С друге стране, сматра Гоати, у друштвима као што су: руско, бугарско и румунско, из разлога што су етнички хетерогена и из разлога што у тим друштвима постоји мала вјероватноћа да се привредна реформа може обавити брзо и успјешно, тешко да може доћи до обликовања страначког система по образцу љевица-десница, по узору на друштва консолидоване демократије (Западна Европа). Захваљујући потпуним привредним реформама (и наравно, процесу демократске транзиције), које су отпочете 90-их година 20. вијека, Бугарска и Румунија успјеле су да испуне све критеријуме и да 2007. године постану пуноправни чланови Европске уније (ЕУ).<sup>26</sup>

Као што и сами знамо, придруживање Европској унији захтијева акрибичне реформе у свим сферама друштва, па и реформе у сфери привреде.

У зависности од броја политичких странака у страначком систему, зависиће и типологија страначких система. Иако је овај критеријум

<sup>24</sup> Оп. цит., стр. 290.

<sup>25</sup> Оп. цит., стр. 291.

<sup>26</sup> Проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008.



општеприхваћен, неопходно је имати у виду и сљедеће релевантне елементе:<sup>27</sup> величину политичких странака, интензитет подршке коју политичке странке имају у друштву, то јест грађана који имају право гласа, структуру политичких странака (и варијације у тој структури) и стратешка одређивања унутар структуре политичке странке. Полазећи од величине и простог броја политичких странака, Блондел<sup>28</sup> говори о четворочлавној класификацији страначких система. Разликује: једностраначки систем (постојаност само једне политичке странке, што је особина комунистичких система који су егзистирали у друштвима Источне Европе, па их и обиљежавамо као недемократске системе), двостраначки систем (постојеће двије политичке странке добијају око четрдесетпет посто гласова на слободним и поштенним изборима), двоипостраначки систем (једна политичка странка добија четрдесетпет посто гласова, друга политичка странка око четрдесет посто, трећа најмање око петнаест посто), вишестраначки демократски систем у коме је једна политичка странка доминантна (та политичка странка добија четрдесетпет посто гласова, а остатак се распоређује на друге, постојеће три до четири политичке странке) и вишестраначки демократски систем у коме, за разлику од претходног, немамо доминантну политичку странку (у том систему двије или, евентуално, три политичке странке добијају око једну четвртину гласова на слободним и поштенним изборима, а остатак гласова распоређује се на друге, „мање битне“ политичке странке).

Комар<sup>29</sup>, парафразирајући Сарторија, разликује сљедеће типове страначких система:

1. једностраначки систем
2. систем са хегемонијском политичком странком
3. систем са предоминантном политичком странком
4. двостраначки систем
5. систем са ограниченим плурализмом
6. систем са екстремним плурализмом
7. систем са аутоматизацијом.

Са аспекта разматране проблематике овдје нам је посебно интересантан страначки систем са предоминантном и хегемонијском политичком странком. Интересују нас њихове карактеристике, па ћемо их и размотрити.

<sup>27</sup> Проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008.

<sup>28</sup> Блондел у: проф. др В. Гоати, Политичке партије и партијски системи, Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе, Подгорица, 2008, стр. 302.

<sup>29</sup> Проф. др О. Комар, Бирачи у Црној Гори: фактори изборне и партијске преференције, Удружење за политичке науке Србије, Факултет политичких наука Подгорица, Чигоја штампа, Београд, 2013, стр. 57–58.



Страначки систем са преобладајућом политичком странком је „тип страначког *п*лурализма у коме, премда нема фактичког смјењивања на власти, алтернација није искључена, а политички сустав пружа довољно могућности за отворено и дјелотворно опонирање преминације владајуће странке. У Индији, Јапану, Уругвају, Норвешкој и Шведској постоји политичка опозиција, те се преминајућа странка морала или још увијек мора натјецати за власт.“<sup>30</sup> Да би једна политичка странка формирала систем са преминајућом политичком странком, потребне „су јој три узастопне апсолутне (парламентарне) већине, под условом да је бирачко тело стабилно, да се јасно прелази праг апсолутне већине мандата и да постоји јасна разлика између политичких странака.“<sup>31</sup>

За разлику од система са преминајућом политичком странком „у систему са хегемонијском странком формално постоје и друге странке, али није допуштено, ни формално, ни стварно надметање за власт. Не само да нема смене власти, него је не може ни бити, а није предвиђена, чак ни могућност ротације на власти. Дакле, без обзира на то да ли има подршку и симпатије или не хегемонијска странка остаје на власти и то без икакве санкције, која би је натерала да буде одговорна.“<sup>32</sup> Страначки систем са хегемонијском политичком странком, са свим овим елементима који га карактеришу, треба строго разликовати од страначког система са доминајућом или преминајућом политичком странком. Хегемонијска политичка странка је компактнија, држи монопол над страначким системом, као подсистемом политичког система и имплицира ригидну контролу.<sup>33</sup>

Пуно социолошко-политиколошко разумевање, тумачење и објашњење феномена политичких странака и страначких система, просто, немогуће је без изучавања симултано и облика политичког режима. У зависности од типа страначког система (једностраначје, вишестраначје), зависиће и тип владавине који егзистира или ће егзистирати у одређеном васпитаном и образованом друштву. Тип владавине одређује ток и садржај процеса демократске транзиције. За недемократске политичке режиме као што су ауторитаризам, тоталитаризам и посттоталитаризам карактеристично је постојање политичког монизма, то јест постојање једне владајуће политичке

<sup>30</sup> Сартори у: проф. др О. Комар, Бирачи у Црној Гори: фактори изборне и партијске преференције, Удружење за политичке науке Србије, Факултет политичких наука Подгорица, Чигоја штампа, Београд, 2013, стр. 59.

<sup>31</sup> Проф. др З. Стојиљковић, Партијски систем Србије, Јавно предузеће Службени гласник, Београд, 2008, стр. 200.

<sup>32</sup> Оп. цит., стр. 198.

<sup>33</sup> Проф. др О. Комар, Бирачи у Црној Гори: фактори изборне и партијске преференције, Удружење за политичке науке Србије, Факултет политичких наука Подгорица, Чигоја штампа, Београд, 2013.

странке, а за демократске политичке режиме постојање политичког плурализма, то јест постојање двије или три или више политичких странака. У многим транзицијским друштвима Европе, а нарочито Источне посткомунистичке Европе, многе политичке странке настале су као посљедица распада велике недемократске, једне политичке странке.<sup>34</sup> Те нове политичке странке можемо означити као политичке странке насљеднице и оне, поред новоформираних политички странака које немају никакве везе са недемократском великом, једином, политичком странком (на примјер: фашистичке и/или комунистичке политичке странке), имају велику релевантност у процесу стварања новог, динамичног демократског, политичког режима и/или система.

У вријеме док је комунистички режим био у снази, политичке странке које су постојале, настале су као „изборни штабови“<sup>35</sup> оних појединаца – политичара који су се кандидовали за функцију предсједника. У друштвима Источне Европе, у периоду плурализације, на самом почетку прво „ембрионалне“, затим „протостранке“, истиче С. Орловић, вршиле су измјене у друштвеној структури, а затим су оне мијењале и себе. Тај почетни период демократске транзиције<sup>36</sup> био је обиљежен честим одржавањем парламентарних и предсједничких избора. С обзиром на често одржавање избора, и стратегија постојећих политичких странака била је усресређена на изборе, тако да је све то вршило утицај на фракционисање и фузионисање политичких странака. Изборни системи, расцјепи, околности – све је то утицало на обликовање политичких странака и страначког система. Политичке странке идентификовале су се са демократијом, националним друштвом, Европом а не, као на самом почетку, са социјалним класама и слојевима. Њихов почетни циљ, што и подразумева транзиција, био је смјена старог политичког режима и конституисање новог. Многе од тих политичких странака нијесу биле утемељене а ни структуриране тако да су неке једноставно нестале, а неке су настале док су, с друге стране, само неке успјеле да се одрже. Обликоване, утемељене, структуриране политичке странке обликују институције власти, па и саму државу. Оне успијевају да политичку моћ

---

<sup>34</sup> Проф. др А. Милардовић, Политичке странке у доба транзиције и глобализације, Центар за политолошка истраживања, Загреб, 2006.

<sup>35</sup> Проф. др М. Касаповић у: проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 47.

<sup>36</sup> Z. Jovović, Negotiating Model of Democratic Transition: The Case of Poland, Journal of "Iran and Central Eurasia Studies," Vol. 5-2022, Faculty of Law and Political Science, University of Tehran, Enghelab Ave, Iran, 2022; Z. R. Jovović, From Authoritarianism to Democracy in Poland- Catholic church, the Union Movement Solidarity and the History of Democratic Change, International "Annals of Social Sciences and Perspective," Vol. 4, No. 2(2023), The Women University Multan, Pakistan, 2023.

дистрибуирају. У парламентарној демократији политичке странке могу бити на власти (политичка позиција), а могу и бити у опозицији. Да би се демократизовала политичка власт, неопходна је доста јака политичка опозиција која ће да критикује и истовремено врши контролу власти, да тежи власти, да нуди квалитетније политичке програме. У системима са доминантном политичком странком или хегемонијском политичком странком, које смо помињали, политичка опозиција добија одређени дио власти, али не и оне најбитније полуге власти јер се тиме осигурава позиција саме власти у друштву.<sup>37</sup>

У вријеме када је плурализација „запљуснула“ Источну Европу, основни задатак политичке опозиције био је, како истиче Војислав Коштуница, „да се противи интеграцији у постојећи систем, да сачува простор за аутономно деловање, да оспорава легитимност постојећег ауторитарног режима и указује на погубне последице ауторитарне политике, и да, најзад, створи јединствену демократску алтернативу постојећој власти.“<sup>38</sup>

Који ће положај политичка странка заузети у страначком и политичком систему, зависи од резултата избора, то јест од појединаца и група у васпитаном и образованом друштву који гласају, бирају управљаче. Поштена побједа на изборима је циљ сваке политичке странке.

### **Политичке странке и/или партијски систем и васпитање и образовање**

Однос између политичких странака и/или партијског система, као подсистема политичког система, и васпитања и образовања је комплексан и испреплетен. И политичке странке и/или партијски систем, као и васпитање и образовање, подсистеми су друштвеног система. Имају исти објект дјеловања, а то су: појединац, његова личност и развој и социјални и изборни систем.

Однос између политичких партија и/или партијског система и васпитања и образовања може се тумачити са два аспекта.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 51–52 и З. Јововић, Транзиција у сјенци наслеђа пост-тоталитаризма и проблеми демократске консолидације – Случај: Бугарско друштво, Политички живот: часопис за анализу политике, Бр. 20-2021, Факултет политичких наука, Центар за демократију, Београд, 2021, стр. 77.

<sup>38</sup> Проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 52.

<sup>39</sup> Проф. др М. Ивковић, Социологија образовања, I, Филозофски факултет, „Нота“ Књажевац, Ниш, 2003.

Први је онај у коме су политичке партије и/или партијски систем домен васпитања и образовања, а други је онај гдје је васпитање, као и образовање домен политике, односно политичких партија и/или партијског система, као подсистема политичког система. Први, у коме су политичке партије, односно партијски систем домен васпитања и образовања, односи се преважно на знање (као темељну људску вриједност): процес стицања и проширивања знања о политици, политичким партијама и партијском систему. Васпитање у свим доменима посматра се као посредник између индивидуа, политике, политичких партија и партијског система. Тумачи се и као трансмисивна сила између политике, политичких партија и/или партијског система и личности. Без васпитања, а нарочито образовања, знања из политике, политичких партија и партијског система остала би недоступна појединцу. Индивидуа би остала политички неписмена. Гдје се стичу знања о политици, политичким партијама и партијском систему? Стичу се у школи. Дакле, организовано. Дужност школе је да појединце и групе упозна са научним сазнањима из политике, политичких партија и партијског система, и да им помогне да развију критичко политичко мишљење способно да разликује: стварно и немогуће, политичко и непolitичко, демократско и недемократско. Млади појединци би се морали упознати са чињеницом да су политичке странке најрелевантнији појединачни инструменти који претварају социјалну и сваку другу моћ у политичку моћ. Политичке партије посматрају се и као средство за освајање власти у васпитаном и образованом друштву и држави, али и као средство за одржавање на власти. Политичке партије су медијатор између: васпитаних и образованих појединаца – грађана и политичке државе.<sup>40</sup>

Други аспект, гдје је васпитање па и образовање домен политике, односно политичких партија и партијског система, тиче се политике васпитања. Као синоними за политику васпитања у савременом тренутку користе се концепти као што су: васпитна политика, образовна политика и/или просвјетна политика. Политика васпитања дефинише се као цјелокупност свих односа и облика којима се луцидно усмјерава развој васпитања, па и образовања, са свим оним што они имплицирају, а који је у интересу никог другог но индивидуа, политичког, партијског система и друштвеног система у цјелини. Циљ је политике васпитања да се реализују одређени политички циљеви у домену васпитања.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 18.

<sup>41</sup> Проф. др М. Ивковић, Социологија образовања, I, Филозофски факултет, „Нота“ Књажевац, Ниш, 2003, стр. 225.

## Закључак

Закључно, политичке партије у васпитаном и образованом друштву појављују се као медијатор између грађана и државе као најмоћније и најсавршеније организације. Посматрају се и као субјекти који посредују између појединаца и власти у васпитаној и образованој заједници грађана.<sup>42</sup>

У процесу васпитања и образовања из домена политичких партија и партијског система битну, ако не и најбитнију улогу има школа. Отуда се улога васпитно-образовног система, нарочито школе (када је ријеч о политици, политичким партијама и партијском систему) огледа у:<sup>43</sup>

- преношењу знања из политике;
- уопште, преношењу знања из сфере политичких партија и партијског система;
- преношењу и проширивању знања о политичким партијама у друштвима и државама у транзицији;
- преношењу и проширивању знања из корелације: политичке партије и цивилно друштво;
- преношењу и проширивању знања из корелације: политичке партије и принцип грађанства;
- преношењу и проширивању знања из корелације: политичке партије и друге организације и асоцијације;
- преношењу и проширивању знања из корелације: политичке партије и политичка јавност;
- преношењу и проширивању знања из типологије политичких партија: кадровске и масовне, свеобухватне и картел партије, клијентелистичке партије, лидерске партије;
- преношењу и проширивању знања о партијској држави;
- преношењу и проширивању знања о политичкој моћи;
- преношењу и проширивању знања о узроцима концентрације моћи у политичким партијама (низак ниво политичке културе, психолошки однос вођства и чланства, интелектуално легитимисање партијске моћи, тајност и јавност партијске моћи);
- преношењу и проширивању знања о олигархијској моћи и политичким партијама (парламентарни објектив партијске олигархије, унутарпартијски избори, партијска дисциплина);

---

<sup>42</sup> Проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 18.

<sup>43</sup> Проф. др С. Орловић, Политичке партије и моћ, Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа, Београд, 2002.

- преношењу и проширивању знања о политичким партијама као машинама за освајање власти у друштву и држави;
- преношењу и проширивању знања о политичким странкама и политичком маркетингу;
- преношењу и проширивању знања о изборима и изборним кампањама;
- преношењу и проширивању знања о финансијској моћи и финансирању политичких партија;
- преношењу и проширивању знања о редистрибуцији и ограничењима политичке моћи;
- преношењу и проширивању знања о недемократичности и демократичности политичких партија и могућностима демократизације друштва;
- јачању рационално-прагматичних ставова (односи се понајвише на политичке и партијске системе у процесу трансформације);
- развијању осјећања грађанске компетенције.

Поред неведеног, улога васпитно-образовног система, посебно школе, требало би да се огледа у уношењу позитивних осјећања код младих и одраслих индивидуа према аренама учвршћене демократије. Ријеч је о пет арена. Прва арена је политичко друштво. Друга арена је грађанско друштво. Трећа арена је владавина права. Четврта арена је економско друштво. Пета арена је државно-административни апарат.<sup>44</sup> Такође, школа би морала уносити позитивна осјећања код младих и одраслих индивидуа према политичким партијама и партијском систему.

## Литература

1. Вебер, М. (1976). *Привреда и друштво II*. Београд: Просвета.
2. Гоати, В. (2008). *Политичке партије и партијски системи*. Подгорица: Факултет политичких наука, Универзитет Црне Горе.
3. Гудовић, З. (2012). *Увод у социологију*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
4. Ивковић, М. (2003). *Социологија образовања I*. Ниш: Филозофски факултет, „Нота“ Књажевац.

---

<sup>44</sup> Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998.

5. Jovović, Z. (2022). Negotiating Model of Democratic Transition: The Case of Poland. Journal of "Iran and Central Eurasia Studies." Vol. 5-2022. Iran: Faculty of Law and Political Science, University of Tehran, Enghelab Ave.
6. Jovović, R. Z. (2023). From Authoritarianism to Democracy in Poland-Catholic church, the Union Movement Solidarity and the History of Democratic Change. International "Annals of Social Sciences and Perspective." Vol. 4, No. 2(2023). Pakistan: The Women University Multan.
7. Јововић, З. (2018). *Демокрајтска пранзиција у Јужној и Источној Европи* (докторска дисертација). Никшић: Филозофски факултет.
8. Килибарда, Р. (1986). *Социјална одговорност војска савеза комуниста Црне Горе*. Титоград: НИО „Универзитетска ријеч“, Никшић: Центар за марксистичко образовање „Никола Ковачевић“, Титоград: Центар за марксистичко и друштвено-економско образовање „Милутин Божовић“.
9. Комар, О. (2013). *Бирачи у Црној Гори: фактори изборне и партијске преференције*. Београд: Удружење за политичке науке Србије, Подгорица: Факултет политичких наука, Београд: Чигоја штампа.
10. Линц, Х, Степан, А. (1998). *Демокрајтска пранзиција и консолидација*. Београд: Филип Вишњић.
11. Милардовић, А. (2006). *Политичке странке у доба пранзиције и глобализације*. Загреб: Центар за политолошка истраживања.
12. Орловић, С. (2002). *Политичке партије и моћ*. Београд: Југословенско удружење за политичке науке, Чигоја штампа.
13. Стојиљковић, З. (2008). *Партијски систем Србије*. Београд: Јавно предузеће Службени гласник.
14. Тадић, Љ. (1996). *Социологија политике*. Подгорица: Унирекс.
15. Чупић, Ч. (2001). *Политика и зло*. Београд: Чигоја штампа.
16. Чулар, Г. (2004). *Улога политичких странака у процесу демократске консолидације: Хрватска у комунистичкој персјециви*. Загреб: Факултет политичких знаности.

## POLITICAL PARTIES, PARTY SYSTEMS AND EDUCATION

### **Abstract**

The first part of this paper focuses on the definition of the phenomenon of political parties and political systems. Its second part focuses on the explanation of the relation between political parties, party system and education. The political parties as it will be argued below in the paper and described as associations of individuals, organisations, social players, social groups whose aim is to conquer the power in the educated society and the state, maintain and restore state authority – sometimes by force or recruit and satisfy their private interests and interests of followers (citizen) of the society.

**Key words:** *political parties, party systems, education, democratic society, individual.*



Mirjana NIKOLIĆ<sup>1</sup>  
Milijana LAZAREVIĆ<sup>2</sup>  
Maja BUJIĆ<sup>3</sup>

Pregledni istraživački rad  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
XLIX, 3, 2024  
UDK 373.2:159.928

## PODRŠKA RAZVOJU KREATIVNIH POTENCIJALA DAROVITE DJECE KROZ PROJEKTNI PRISTUP UČENJU U VRTIĆU

### Rezime

U radu je predstavljeno akciono istraživanje čiji je cilj bio unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse u PU „Svetionik“ u Baru, u pravcu pružanja podrške razvoju kreativnih potencijala darovite djece kroz projektni pristup učenju. Istraživanje je pokazalo da su vaspitači motivisani da unaprijede svoje kompetencije za podršku razvoju kreativnih potencijala darovite djece i da steknu saznanja o projektnom pristupu učenju. S obzirom da predškolsku ustanovu „Svetionik“ odlikuje otvorenost za promjene i senzibilisanost za potrebe djece i zaposlenih, a da je jedna vaspitačica zaposlena u predškolskoj ustanovi na master studijama u Republici Srbiji razvila kompetencije o projektnom pristupu učenju i pružanju podrške darovitoj djeci, akciono istraživanje je podrazumijevalo sljedeće: diskusiju sa drugim vaspitačima kroz horizontalnu razmjenu o Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija, istraživanje mogućnosti primjene projektnog pristupa učenju, dosadašnja iskustva vaspitača u realizaciji projekta iz perspektive dobiti darovite djece i strategija podrške, a zatim i zajedničko učešće u razvijanju novog projekta. Na kraju je sprovedena grupna refleksija na čitav istraživački proces, u okviru koje se došlo do uvida da su uvedene promjene u praksi doprinijele osnaživanju vaspitača za podršku potencijalno darovitoj djeci kroz projektni pristup učenju, te da ovakve vrste istraživanja doprinose profesionalnom razvoju vaspitača i unapređivanju kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse vrtića.

**Ključne reči:** *darovitost, kreativni potencijali, projektni pristup učenju, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, akciono istraživanje.*

<sup>1</sup> Dr Mirjana Nikolić, profesor strukovnih studija u oblasti psihologija, Visoka škola strukovnih studija – Sirmijum, Sremska Mitrovica, Republika Srbija.

<sup>2</sup> Dr Milijana Lazarević, asistent u oblasti pedagogija, Visoka škola strukovnih studija – Sirmijum, Sremska Mitrovica, Republika Srbija.

<sup>3</sup> Maja Bujić, master vaspitač, PU „Vukosava Ivanović Mašanović“ Bar, Crna Gora.

## Uvod

Složenost pojmova darovitost i kreativnost ogleda se u činjenici da do danas ne postoji jedna opšteprihvaćena definicija ovih pojmova, niti polazište koje pravi jasnu distinkciju između njih. U isto vrijeme, potrebe savremenog društva usmjerenije su na pojedince sa najvećim intelektualnim i kreativnim potencijalima od kojih se očekuje da budu nosioci prosperiteta. S tim u vezi, podrška razvoju njihovih potencijala od najranijeg uzrasta predstavlja jedan od važnih zadataka porodičnog okruženja, institucija obrazovanja i društva u cjelini.

Najstarije shvatanje darovitosti proizlazi iz psihometrijske definicije inteligencije, gdje se darovitost svodi na visoku opštu intelektualnu sposobnost (Terman, 1925, prema Altaras-Dimitrijević i Tatić-Janevski, 2006). Daljim istraživanjima Renzulia (Renzulli, 2005, 2012), Daja i Renzulia (Dai & Renzulli, 2008) te Tomsana i Ehlerta (Thompson & Oehlert, 2010) razvijali su se i složeniji pristupi prema kojima se darovitost posmatra kao multidimenzionalni konstrukt, sačinjen iz dinamičke interakcije domena specifičnih sposobnosti, osobina ličnosti, sredinskih faktora i sl. Neka shvatanja prave i razliku između potencijalne i produktivne darovitosti. Osnovu potencijalne darovitosti čini niz naslijeđenih predispozicija koje omogućuju da se neke sposobnosti pojedinca razvijaju više i bolje. Da li će se to dogoditi, zavisi od brojnih sredinskih faktora kojima će dijete biti izloženo i koji će oblikovati njegovu ličnost (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 2008).

Novijim definicijama darovitosti Renzulia i Reisa (Renzulli & Reis, 1985, prema Maksić, 2006) koji uz produktivnost naglašavaju i originalnost, pa se „prava“ darovitost obilježava kao „produktivno-kreativna darovitost“ za razliku od „školske darovitosti“ koja je često receptivna i reproduktivna, Renzuli (Renzulli, 2005) ističe u prvi plan razvijanje darovitih ponašanja. Osim školske darovitosti koja se odnosi na sposobnosti koje se zahtijevaju u tradicionalnoj nastavi i na testu inteligencije, Renzuli definiše i koncepciju tri prstena (razvojni model kreativne produktivnosti) koji se sastoji iz tri klastera osobina: visoka natprosječna sposobnost, posvećenost zadatku i kreativnost. Prema Renzuliju, kreativnost predstavlja fluentnost, fleksibilnost i originalnost mišljenja, a ispoljava se kao: otvorenost za različita iskustva, radoznalost, spekulativnost, sklonost pustolovinama, „mentalna živahnost“, želja za preuzimanjem rizika u mislima i stvarnim aktivnostima, osjetljivost za detalje, estetske odlike ideja i stvari i želja da se reaguje na sopstvene ideje i osjećanja. Smatra se da za postizanje originalnog produkta u nekom području nije dovoljno posjedovanje samo visokih sposobnosti, već je nužna i razvijena motivacija za učenje, odnosno traganje za odgovorima, kao i elastičan, slobodan, maštovit način primjene stečenog znanja – kreativnost.

Iako je prihvaćeno mišljenje da djeca do šeste-sedme godine pokazuju ključnu inicijativu, originalnost kao i istraživački duh, nije lako uočiti potencijalnu darovitost i kreativnost kod svakog djeteta – na primjer ako su djeca povučena, ili su jedina djeca u porodici, pa roditelji nemaju iskustva da njihove sposobnosti i odlike razumiju kao različite od tipičnih vršnjaka. Sa druge strane, kod neke djece još od ranog uzrasta postoje jasni pokazatelji ubrzanog tempa razvoja kao što su: izvanredne vještine rješavanja problema, kvalitet vokabulara, ineteresovanje za riječi i njihovo značenje, razumijevanje složenih, pa i apstraktnih ideja, uočavanje principa i generalizacija. Djeca mogu biti prepoznata kao potencijalno darovita i/ili kreativna na više načina, iz perspektive njihovih osobina, ali i iz ugla procesa i produkta. Djeca koja se prepoznaju kao darovita brzo uče i lako pamte ono što su učili, sposobnost koncentracije im je visoka, zadržavaju pažnju duže vrijeme od ostale djece, sjećaju se važnih detalja i koncepata. Djeca mogu da iskazuju i kreativnost u muzici, umjetnosti, plesu ili glumi, senzitivnost na fine ritmove, pokrete, ili fleksibilnost u razmišljanju i rješavanju problema sa više različitih polazišta. Kreativno dijete obično se opisuje i kao maštovito, radoznalo, koje ima želju za saznanjem, dok se kreativan proces rada prepoznaje kroz samostalno kreiranje igre, crtanje, muzičko izražavanje i rješavanje problema na drugačiji način od druge djece (Marinković, 2020). Samostalno pravljenje igračaka, izmišljanje priča, likovni radovi stvarani neobičnim tehnikama najčešće su navođeni primjeri kreativnih produkata. Zbog svega toga gotovo svako dijete predškolskog doba treba tretirati kao potencijalno darovito i osigurati mu odrastanje i obrazovanje koje će maksimalno podsticati razvoj njegovih potencijala (Ibid).

U opisu sredine koja podržava kreativnost i stvaralaštvo, u prvi plan se stavljaju sloboda i veliki izbor nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala za igru i istraživanje. Darovito dijete ima potrebe za sticanjem znanja i informacija iz različitih oblasti, za bogaćenjem svog rječnika, za prilikama u kojima će pokazati svoj izraženi, tečan i jezgrovit govor, ima potrebu da radi na teškim i složenim zadacima, da koristi vještine kritičkog mišljenja. Kada je riječ o stvaralaštvu, darovito dijete ima potrebe da razvija veliki broj ideja i rješenja za postavljene probleme, da ima priliku da postavlja razna pitanja o različitim stvarima, da može da ponudi neuobičajene originalne odgovore. Što se motivacije tiče, darovito dijete ima potrebe za prilikama u kojima će moći da se potpuno predaje preferiranom zadatku, da ne radi rutinske poslove, da radi tempom koji mu odgovara, bez veće pomoći odraslih, da ispolji odlučnost i istrajnost u svojim uvjerenjima.

Predškolska ustanova treba, dakle, da pruži podršku razvoju kreativnih potencijala svakog djeteta, što zahtijeva od vaspitača razumijevanje potencijalne darovitosti i kreativnosti, te razvijanje realnog programa vrtića u skladu sa

dobrobiti sve djece. S tim u vezi, pitanje kompetencija vaspitača je od velikog značaja (Nikolić, Grandić i Pavlović, 2017a).

U ovom radu nastojaćemo da sagledamo načine na koje vaspitači mogu da pruže podršku razvoju i učenju potencijalno darovite djece kroz projektni pristup učenju, polazeći od stanovišta da ovakav pristup u radu sa potencijalno darovitom djecom može da kompenzuje sve nedostatke nekih od ranijih obrazovnih pristupa koji su u fokus stavljali pojedinca i planiranje podrške, koje nekada nije uzimalo u obzir kontekst u kome on živi i obrazuje se. U nastavku ćemo razmotriti Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija koju izdvajamo kao podesan teorijski okvir u razumijevanju različitih tipova inteligencije i Ređo Emilija pristup predškolskom vaspitanju i obrazovanju, sa posebnim osvrtom na projektni pristup učenju. Dodatno ćemo sagledati odnos Gardnerove teorije višestrukih inteligencija i Ređo Emilija pristup, kako bismo ukazali na mjesta gdje se prepliće njihovo razumijevanje dječjeg razvoja i učenja, te podrške vaspitača razvoju dječjih potencijala. Prikazaćemo, zatim, primjer akcionog istraživanja čiji je cilj uvođenje promjene u praksi u radu sa potencijalno darovitom djecom kroz projektni pristup učenju u jednoj predškolskoj ustanovi u Crnoj Gori, u čijem sistemu predškolskog obrazovanja i vaspitanja se do tada realni program vrtića nije zasnivao na ovakvom pristupu učenju.

## **Teorijski okvir**

### *Gardnerova teorija višestrukih inteligencija*

Teorijski okvir ovog rada počiva na Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija (Gardner, 1993, 1994) prema kome, za razliku od tradicionalnog pristupa koji je favorizovao darovitost u domenu intelektualne sposobnosti, postoje različite vrste inteligencije, pa sljedstveno tome pojedinci mogu biti daroviti u različitim domenima. Gardner je teoriju višestrukih inteligencija razvio težeći da odgovori na pitanje: „Kakva je priroda uma koji je sposoban da iznedri takvo mnoštvo umeća i produkata, cenjenih širom sveta?“ (Gardner, 2000, prema: Letic, 2015: 13). Na temelju ovog pitanja Gardner je sprovodio istraživanja kojima je došao do zaključaka da postoji osam vrsta inteligencije: verbalno-lingvistička, logičko-matematička, prostorno-vizuelna, tjelesno-kinestetička, muzička, interpersonalna, intrapersonalna, naturalistička, a predložio je i mogući deveti oblik, poznat kao „egzistencijalistička inteligencija“.

Verbalno-lingvistička inteligencija predstavlja visoku sposobnost za korišćenje jezika, razumijevanje metafora, pričanja priča sa mnogo detalja, lako učenje stranih jezika. Logičko-matematička inteligencija podrazumijeva lako prepoznavanje i primjenu brojeva, prepoznavanje obrazaca u uočavanju odnosa uzroka i

posljedica, lako rješavanje zagonetki itd. Prostorno-vizuelna inteligencija predstavlja sposobnost opažanja odnosa u prostoru, te oblika objekata. Angažuje procese kao što su predstavljanje i zamišljanje. Tjelesno-kinestetička inteligencija obuhvata savršenu svjesnost i kontrolu nad svojim tijelom. Intrapersonalna inteligencija u svojoj osnovi predstavlja znanje i svijest o sebi, te vladanja vlastitim emocijama. Interpersonalna inteligencija predstavlja sposobnost razumijevanja drugih ljudi, te uočavanja razlika među njima prema temperamentu, ponašanju, namjerama i sl. Muzička inteligencija karakteristična je za osobe koje vladaju tonovima i intonacijom, ritmom, melodijom, daroviti su za pjevanje, sviranje, komponovanje. Prirodnjačka inteligencija karakteristična je za osobe koje lako uočavaju i barataju prirodnim pojavama, te prepoznaju, razumiju i rješavaju različita pitanja iz oblasti biologije, ekologije, geografije itd. Egzistencijalistička inteligencija predstavlja sklonost razmišljanjima o postanku univerzuma, religijama, filozofskim pitanjima kao što je smisao života i potojanja (Gardner, prema Armstrong, 2009).

Gardnerovom radu u domenu darovitosti pripisuje se njegov uticaj na promjene u pristupima u obrazovanju darovite djece. Gardner i Hač (Gardner & Hatch, 1989: 5) ističu da naučno utemeljenje Gardnerove teorije jeste važno, ali da glavna vrijednost teorije višestrukih inteligencija leži u njenom potencijalnom doprinosu obrazovnim reformama. S tim u vezi, svoj kasniji rad Gardner je posvetio kreiranju preporuka za osmišljavanje, sprovođenje i evaluiranje obrazovnih programa tako da se jednako uvažava svih osam inteligencija, tj. da se svaka od njih kod svakog djeteta prepozna i podrži. Smatrao je da nijedan oblik inteligencije nije bolji od drugog, da je svaki od njih podjednako vrijedan, te da je gotovo kod svakog djeteta moguće prepoznati sklonost ka nekoj od navedenih vrsta inteligencije, ili prisustvo više njih. Iskustva iz prakse pokazuju da su darovita djeca često nadarena u različitim oblastima, a da je neko dijete nadareno u više oblasti. Mfalele (Mphahlele, 2019) smatra da različite vrste inteligencije nekada ostaju zanemarene u situacijama učenja i podučavanja te da se i danas favorizuju opšte intelektualne sposobnosti u procesu identifikacije darovite djece, pa shodno tome teorija višestrukih inteligencija može dati značajan doprinos promišljanju načina podrške vaspitača učenju i razvoju potencijalno darovite djece u vrtiću.

### *Ređo Emilija pristup predškolskom vaspitanju i obrazovanju*

Ređo Emilija pristup predškolskom vaspitanju i obrazovanju nastao je u italijanskom gradu Ređo Emilija nakon Drugog svjetskog rata, sa idejom da predškolske ustanove postanu mjesta zajedničkog istraživanja djece i odraslih, prostori kritičkih promišljanja, kreativnog izražavanja i građenja bliskih odnosa

(Mos, 2019, prema Odegard, 2021). Dalberg i Mos (Dahlberg & Moss, 2021) smatraju da se vaspitno-obrazovna praksa u Ređo vrtićima u velikoj mjeri zasniva na socio-kulturnoj teoriji u okviru koje se znanje posmatra kao konstruisano u kontekstu, te ko-konstruisano u interakciji djece i vaspitača sa materijalnim i društvenim okruženjem

U okviru Ređo pristupa učenje se razumije kao nelinearan proces u kome nema unaprijed definisanih ishoda i sadržaja koja će djeca usvajati, već se zasniva na istraživanju pitanja i tema koja su u fokusu dječje zainteresovanosti. Zajedničko istraživanje djece i vaspitača zasniva se na projektnom pristupu učenju, u kome vaspitač kroz kontinuirano promišljanje dječje perspektive, različitim strategijama, podržava produblјivanje i proširivanje pitanja ili teme koja se istražuje. Vaspitač u zajedničkom razvijanju projekata sa djecom nema ulogu nekoga ko pruža konačne odgovore na dječija pitanja, već je neko ko se zajedno sa djecom pita i traga za različitim izvorima saznanja, postavlja hipoteze, isprobava ih u praksi i na osnovu onoga do čega se dolazi u procesu istraživanja, promišlja dalje puteve razvoja projekta. Mfalele (Mphahlele, 2019) smatra da je u tom procesu naročito značajno da vaspitač podstiče djecu da istražuju i izražavaju se na različite načine – ekspresivne, komunikativne, simboličke, kognitivne, metaforičke, logičke, relacione kroz crtanje, slikanje, pjevanje, ples, glumu konstruisanje, koristeći svoja tijela i sva čula.

Malaguci, kao jedan od kreatora Ređo Emilija pedagogije, smatrao je da se u radu sa djecom favorizuje verbalna komunikacija. Važno je razumjeti da dječje ideje ne moraju biti eksplicitne niti verbalizovane. Ne samo ono što djeca govore, već i ono što rade ili stvaraju, ukazuje nam na načine na koje oni istražuju svijet i tragaju za odgovorima na svoje pretpostavke o svijetu. Smit (Smidt, 2013: 80) kaže da je uloga vaspitača da „sluša“ ne samo dječje riječi, već i „njihovu tišinu, izraze lica, gestove, pokrete“ Stoga je podrška vaspitača različitim načinima dječjeg izražavanja značajna u sveukupnoj podršci dječjem razvoju i učenju.

### *Odnos između Gardnerove teorije i Ređo Emilija pedagoškog pristupa*

Gardnerov argument da je svaka vrsta inteligencije podjednako vrijedna i da je važno podržati, moguće je povezati sa Malaguzijevim razumijevanjem da djeca imaju različite načine izražavanja svojih misli, ideja i osjećanja. I sam Gardner bio je veliki poštovalac Ređo Emilija pristupa, a njegova veza sa ovim pristupom počinje 80-ih godina prošlog vijeka, kada je neko vrijeme proveo u samom Malaguci centru, kako bi učio od i sa vaspitačima i pedagogima u gradu Ređo Emilija. Od tog perioda do danas Gardner i njegov tim istraživača na Harvardu razvili su bliske i čvrste veze sa predstavnicima Ređo Emilija pristupa, a saradnja je rezultirala mnogim zajedničkim projektima i objavljenim

publikacijama. Sam Gardner se u jednom intervjuu dotakao i odnosa između teorije višestrukih inteligencija i Ređo Emilija pedagoškog pristupa.

*Mislim da je Loris Malaguzzi, glavni kreator Ređo pristupa na početku naše saradnje moj opšti pristup deci smatrao simpatičnim (veoma sam zainteresovan za vizuelne umetnosti, na primer, i sledbenik sam Džona Džuija i demokratskog obrazovanja) i pomislio da bi se moja ideja o „višestrukim inteligencijama“ mogla povezati sa njegovim razumevanjem da deca imaju „stotinu jezika“. Ipak, ne mislim da su moje ideje bile neophodne za razvoj Ređo Emilija pristupa.*

*Gardner, jesen 2015. godine (dostupno na: <https://www.howardgardner.com/howards-blog/the-reggio-emilia-approach-to-education>)*

Slično predstavljenom citatu, u svojoj knjizi „Disciplinovani um“ (1999), Gardner ističe da je uloga vaspitača u Ređo pristupu da prepoznaju i učine vidljivim stotine jezika (različitih načina izražavanja) „– neke usmene, neke telesne, neke umetničke – koje deca prirodno koriste i dele jedni sa drugima“ (Gardner, 1999: 91). Dalje Gardner ukazuje da prema njegovom tumačenju Ređo podstiče „kultivisanje višestrukih inteligencija“ jer poziva djecu da istražuju na višestruke načine fizički, biološki i društveni svijet (Ibid).

Kanela (Cannella, 2004) naglašava da, iako se mogu pronaći kritike na račun Gardnerovog razumijevanja Ređo pristupa koje upućuju da je on Ređo pedagogiju posmatrao iz razvojne perspektive nesporno je da je i sam Gardner teorijom višestruke inteligencije razumio kompleksnost dječjeg razvoja i učenja, a naročito kompleksnost razumijevanja kako podržati dječje potencijale u svjetlu njihovih različitih načina izražavanja.

## **Metodologija istraživanja**

### **Problem istraživanja**

Istraživački problem je prepoznat u toku prakse vaspitača, jednog od autora istraživanja, a u sklopu izrade master rada u Visokoj školi strukovnih studija – Sirmijum u Sremskoj Mitrovici, Republika Srbija. Vaspitačica – studentkinja master studija je pošla od zapažanja da u predškolskim ustanovama na području Crne Gore projektni pristup učenju nije sistemski zastupljen, te od pretpostavke da bi primjena ovakvog pristupa mogla da doprinese profesionalnom razvoju vaspitača generalno, a posebno u području pružanja podrške razvoju potencijalne darovitosti djece predškolskog uzrasta i njihovih kreativnih potencijala. Master student je u toku inicijalnog obrazovanja u Visokoj školi – Sirmijum,



na osnovnim i master studijama, gradila kompetencije za razvijanje realnog programa vrtića u skladu sa projektnim pristupom učenju, kao i kompetencije za podršku različitim načinima izražavanja djece predškolskog uzrasta, kao osnovu za individualizovanu podršku razvoju dječjih potencijala. To je doprinijelo da zajedno sa timom profesora (mentorom – profesorom psihologije i asistentom pedagogije) i vaspitačima iz prakse u PU „Svetionik“ u Baru, pristupi akcionom istraživanju koje je, po svojim karakteristikama, kako smatraju Bandur i Makismović (2012), Meknif i Vajthed, 2002 (McNiff & Whitehead, 2002) te Mills (Mills, 2000) prevashodno usmjereno na rješavanje praktičnog problema, na unapređivanje vaspitno-obrazovnog procesa, kao i kvaliteta ustanove u kojoj se sprovodi.

### **Cilj i zadaci istraživanja**

Cilj istraživanja je bio da se sagledaju potrebe u pružanju podrške razvoju kreativnih potencijala djece u PU „Svetionik“ u Baru (sa fokusom na djecu koju vaspitači prepoznaju kao potencijalno darovitu), te da se unaprijedi naposredna praksa kroz projektni pristup učenju.

Zadaci istraživanja bili su usmjereni na sljedeće:

- 1) Istražiti perspektivu vaspitača o željenim kompetencijama za pružanje podrške razvoju darovite djece i njihovih kreativnih potencijala;
- 2) Istražiti mišljenje vaspitača o mogućnostima profesionalnog razvoja u domenu pružanja podrške razvoju kreativnih potencijala kod djece.

### **Uzorak i postupak istraživanja**

U istraživanju koje je sprovedeno 2022. godine učestvovalo je šest vaspitača iz Predškolske ustanove „Svetionik“ sa područja Bara, Crna Gora. Tri vaspitača završila su osnovne studije u Subotici, a tri vaspitača osnovne studije na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Jedan vaspitač ima završene i specijalističke studije, a jedan vaspitač i master studije. Vaspitači u prosjeku imaju 15 godina radnog iskustva. U skladu sa odlikama akcionog istraživanja, master studentkinja (vaspitačica u PU „Svetionik“) takođe je bila u ulozi učesnika istraživanja.

U prvoj fazi, usmerenoj na utvrđivanje aktuelnih i željenih kompetencija vaspitača u području pružanja podrške darovitoj djeci i preferabilnih strategija, sproveden je fokus grupni intervju sa vaspitačima. Pitanja su bila usmjerena na sljedeće: Kako procjenjujete vlastita znanja i umijeća za prepoznavanje potencijalne darovitosti kod djece? Da li ste u toku inicijalnog obrazovanja imali predmete koji su vas pripremali za rad sa darovitom djecom? Da li ste i na koji način Gardnerovu teoriju multiple inteligencije primenjivali u svom dosadašnjem radu



sa potencijalno darovitom djecom? Da li saradujete sa stručnim saradnicima i roditeljima u procesu pružanja podrške razvoju kreativnih potencijala djece koju prepoznajete kao potencijalno darovitu? Da li vaspitno-obrazovni rad u grupi u kojoj radite zasnivate na projektnom pristupu učenju? Ukoliko je vaš odgovor ne – da li ste otvoreni i motivisani da se upoznate sa ovim pristupom. Kako sagledavate mogućnosti za unapređenje rada u domenu pružanja podrške kreativnim potencijalima djece koju prepoznajete kao potencijalno darovitu?

Fokus grupni intervju obavljen je u prostoriji vrtića koja je obezbijedila nesmetani rad. Trajao je 75 minuta, a vodila ga je vaspitačica – studentkinja master studija. Odgovori su, uz odobrenje učesnika, snimljeni i transkribovani, a prikazane su i lične priče učesnika.

Sljedeća faza akcionog istraživanja, realizovana nakon analize rezultata prve faze, bila je usmerena na unapređivanje kompetencija vaspitača kroz horizontalnu razmjenu, zatim na učešće u razvijanju projekta i na grupne diskusije. Treća faza podrazumijevala je refleksiju o realizovanim aktivnostima kroz fokus grupni intervju sa učesnicima istraživanja.

## **Rezultati i diskusija**

### **Analiza aktuelnih i željenih kompetencija vaspitača i preferabilnih strategija u pružanju podrške darovitoj djeci**

Vaspitači smatraju da bi bilo dragocjeno da dodatno razviju kompetencije iz oblasti darovitosti. U toku inicijalnog obrazovanja vaspitači koji su se školovali u Crnoj Gori stekli su saznanja o radu sa darovitom djecom, ali su otvoreni za nova učenja.

Učesnici istraživanja su istakli da su u dosadašnjem radu sa potencijalno darovitom djecom kao teorijski okvir više koristili Renzulijevu koncepciju, te da bi sagledavanje darovitosti iz perspektive Gardnerove teorije višestruke inteligencije bilo dragocjeno, s obzirom da bi obuhvatilo različite vidove darovitosti kod djece koji nekada nijesu u fokusu (na primjer intrapersonalnu i intepersonalnu darovitost). U svojoj dosadašnjoj praksi vaspitači su se uglavnom oslanjali na prigodno posmatranje djece, te opažanje da neko dijete bolje crta, pjeva, recituje pjesme u odnosu na vršnjake ili je, pak, zainteresovano za brojeve. Vaspitači su organizovali različite aktivnosti kojima su podržavali interesovanja djece, svakodnevno su se trudili da podstiču dječiju znatiželju, pravili su audio-vizuelne snimke različitih dešavanja u vrtiću i gradu, napredak djece su pratili kroz dječji portfolio, razmjenjivali su mišljenja sa svojim kolegama o potencijalno darovitom djetetu, saradivali sa roditeljima, stručnim saradnicima, ali bi voljeli

da u budućoj praksi sistemski pristupaju individualizaciji rada sa potencijalno darovitom djecom.

*U našem vrtiću svi međusobno dobro saradujemo i mi, vaspitači, i stručni saradnici, roditelji su takođe uključeni. Volelji bi da se u području rada sa darovitom djecom još više povežemo, da se rukovodimo pristupom kojim ćemo zajednički obezbijediti kontinuiranu podršku potencijalno darovitoj djeci.*

*Vaspitač, 8 godina radnog iskustva*

Vaspitači do sada nijesu zasnivali rad na projektnom pristupu (što u periodu realizacije istraživanja i nije bila zakonska obaveza u Crnoj Gori), ali bi voljeli da se upoznaju sa različitim pristupima u radu sa potencijalno darovitom decom.

*Značilo bi nam da čujemo, a još bolje da vidimo kako se se sve može raditi sa djecom koja su potencijalno darovita, ima li nekih posebnih strategija, kako da podržimo njihovu različitost. Vrlo smo motivisani da se upoznamo sa projektnim pristupom, da naučimo kako da podržimo različite načine dječjeg izražavanja.*

*Vaspitač, 16 godina radnog iskustva*

*Menadžment naše ustanove podržava naš profesionalni razvoj i napredovanje, uvijek je ukorak sa inovacijama, a mi želimo da razvijamo svoje kompetencije, pa bi nam svaki dodatni vid usavršavanja koristio...kako nama tako, prije svega, djeci sa kojom radimo.*

*Vaspitač, 4 godine radnog iskustva*

Prikazani rezultati fokus grupnog intervjua nedvosmisleno potvrđuju da su vaspitači motivisani da razvijaju dodatne kompetencije u pružanju podrške potencijalno darovitoj djeci.

Kako su vaspitači pokazali otvorenost za promjene, razmjenu sa kolegama, istraživanje u praksi i dodatno usavršavanje u okviru ove teme, a Predškolsku ustanovu „Svetionik“ odlikuje organizaciona klima koja se zasniva na spremnosti za inovacije i pružanje podrške profesionalnom razvoju zaposlenih, u svemu navedenom prepoznata je dobra osnova za planiranje i pokretanje narednih faza u okviru akcionog istraživanja.

## **Prva faza – osnaživanje vaspitača za prepoznavanje potencijalno darovite djece i podršku razvoju njihovih kreativnih potencijala**

U skladu sa analizom postojećeg stanja, na nivou vrtića organizovane su horizontalne razmjene u vidu diskusionih grupa koje je vodila vaspitačica – master studentkinja, a čiji cilj je bio da doprinesu unapređivanju kompetencija vaspitača za prepoznavanje i pružanje podrške potencijalno darovitoj djeci, u skladu sa Gardnerovom teorijom višestrukih inteligencija.

U okviru pomenutih diskusionih grupa, učesnici istraživanja su razmjenjivali i diskutovali literaturu na temu prepoznavanja potencijalno darovite djece i podrške njihovom razvoju i učenju. Na osnovu sopstvenog iskustva u istraživanju ovih tema tokom master studija, vaspitačica je vodila diskusiju u okviru ovih horizontalnih razmjena, te dijelila svoja saznanja i iskustva sa ostalim učesnicima istraživanja. Rezultat zajedničkog rada je *Lista za sagledavanje višestrukih inteligencija djece predškolskog uzrasta* (od četiri do šest godina)<sup>4</sup>.

Tokom zajedničkog istraživanja ove teme vaspitačica je pripremila i radionicu za ostale učesnike istraživanja, u okviru koje su učesnici opisivali koje igre su igrali i koje predmete su najčešće koristili u igri u djetinjstvu, a svoja sjećanja su stavili u odnos sa karakteristikama višestrukih inteligencija kod djece, sadržanih na prethodno pomenutoj Listi za sagledavanje višestrukih inteligencija. Ova aktivnost doprinijela je da svakom učesniku istraživanja proces prepoznavanja različitih domena inteligencija postane lakši, te su osvijestili i vlastite potencijale u određenim domenima višestrukih inteligencija.

Slijedila je grupna diskusija, a zaključeno je da su vaspitači, na veoma interesantan način (iz perspektive ličnih iskustava/doživljaja), razmatrali Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija, te osvijestili da djeca (kasnije i odrasli) imaju potencijale u različitim domenima. Saglasili su se da je od velikog značaja što su razvili širu perspektivu u odnosu na različite domene potencijalne darovitosti kod djece. Dodatno, učesnici smatraju da Gardnerova teorija višestrukih inteligencija može predstavljati dragocjen okvir i u prepoznavanju jakih strana i potreba za podrškom sve djece sa kojom rade. Na kraju, svi učesnici su se saglasili da ovakve aktivnosti doprinose njihovom profesionalnom razvoju.

## **Druga faza – osnaživanje vaspitača za podršku potencijalno darovitoj djeci kroz projektni pristup učenju**

Ova faza akcionog istraživanja osmišljena je sa ciljem osnaživanja učesnika istraživanja za razvijanje realnog programa vrtića u skladu sa projektnim

<sup>4</sup> Lista za sagledavanje višestrukih inteligencija kod djece predškolskog uzrasta data je u Prilogu.

pristupom učenju, sa posebnim fokusom na pružanje podrške potencijalno darovitoj djeci i njihovim kreativnim potencijalima. Osnaživanju vaspitača za podršku potencijalno darovitoj djeci kroz projektni pristup učenju pristupilo se u izvesnoj mjeri drugačije nego u prethodnoj fazi. U uvodnom dijelu rada istakli smo da teorijski okvir našeg istraživanja pored Gardnerove teorije višestrukih inteligencija predstavlja i Ređo Emilija pedagogija, tačnije način na koji se u okviru ovog pedagoškog pristupa sagledava učenje i istraživanje u vrtiću, te uloga vaspitača u razvijanju projekata sa djecom. Budući da je vaspitačica – master studentkinja u okviru svog inicijalnog obrazovanja razvijala kompetencije za rad sa djecom u skladu sa pomenutim pristupom, procijenili smo da bi bilo korisno da u okviru horizontalne razmjene učesnicima istraživanja najprije predstavi teorijske postavke projektnog pristupa učenju. Ipak, kako Ređo Emilija pedagogija predstavlja pedagoški pristup, procijenili smo da je u procesu osnaživanja vaspitača za podršku potencijalno darovitoj djeci kroz projektni pristup učenju značajno upoznati ih sa programom predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru koga se učenje i istraživanje u vrtiću zasniva na projektima. U skladu sa tim, vaspitačica – master studentkinja je učesnike istraživanja upoznala i sa Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (Osnove programa..., 2018), kao primjerom nacionalnog programskog okvira u Republici Srbiji, koji je „inspirisan Ređo pedagogijom“ (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2022: 120). U okviru ove razmjene predstavljene su strategije vaspitača u razvijanju realnog programa, sa posebnim fokusom na razvijanje integrisanog pristupa učenju kroz projektno planiranje.

Nakon predstavljanja projektnog pristupa učenju, vaspitačica – master studentkinja je sa učesnicima istraživanja podijelila svoje iskustvo razvijanja projekta „Mikroskop“, koji je realizovala u starijoj vaspitnoj grupi u okviru PU „Svetionik“, kao dio istraživanja vlastite prakse u okviru master studija. Projekat „Mikroskop“ je odabran jer je upravo razvijanje ovog projekta podstaklo vaspitačicu – master studentkinju da promišlja o doprinosu projektnog pristupu učenju u radu sa potencijalno darovitom djecom i započne istraživanje vlastite prakse.

U cilju zajedničkog promišljanja mogućih načina podrške potencijalno darovitoj djeci, analizirana je anegdotska bilješka nastala u okviru pomenutog projekta, a koja se odnosi na potencijalnu darovitost dva dječaka koja je vaspitačica prepoznala tokom realizacije projekta.

*Dečak D, uzrasta šest godina, u vrtiću je oko godinu dana. Ruskog je porijekla. Gledao je virtuelnu izložbu prirodnjačkog muzeja u Beogradu, a želi da posjeti prirodnjački muzej u Londonu jer je tamo, kako kaže, najveća izložba skeleta dinosaurusu. Već je gledao biljke i insekte kroz mikroskop, spontano je sam pričao o nekim bolestima na lišću. Voli, do detalja, da crta biljke i životinje.*

*Ima dosta knjiga o insektima, skuplja suve sjemenke. Osjetljiv je i ozbiljan. Pažljivo me prati u svemu što radim i govorim, razumije jezik ali ne može da odgovori uvijek na njemu.*

*Drugi dečak N ima pet godina, pri čitanju priče koja je prethodila projektu „Mikroskop“ u kojoj se spominje lupa kaže da on ima jednu i da će je donijeti u vrtić, opisuje da je koristio lupu dok je sa bakom čitao recepte za kolače. Uzbudeno reaguje na priču i saopštava da će biti naučnik. Želi da proučava rakove, sa ocem često obilazi obalu mora i skuplja račiće, ribice i ježeve. Tokom aktivnosti u kojoj smo se upoznali sa mikroskopom, najviše je donio materijala – insekata, biljaka, čak ribu i raka. Imao je mnogo pitanja o svemu što se radilo, nestrpljivo je čekao odgovore. Njegova zainteresovanost za živi svijet je velika i očigledna.*

*Oba dječaka su prvorodeni u svojim porodicama, imaju mlađu braću i sestre, a roditelji puno vremena provode sa djecom, razgovaraju i rade sa njima. Primjetna je potreba kod oba djeteta da nešto dodatno pitaju, traže objašnjenja za nove pojmove.*

*Tokom rada na projektu posmatrala sam i bilježila:*

- kako se dječaci odnose prema drugoj djeci i druga djeca prema njima
- da li rade u grupama ili samostalno
- koliko često traže pomoć i od koga.

*Zaključila sam da se sva djeca obrađuju kad dječaci D i N dođu u vrtić, prilaze im, žele da se igraju sa njima. Primijetila sam da je u nekim situacijama dječacima bila potrebna podrška – kada ne bi prvi uradili neki zadatak ili kada su insistirali da igra bude po njihovoj volji, ne želeći da prihvate igru druge djece, nekada su odbijali da učestvuju ili bi se sklanjali u drugu prostoriju. Podsticala sam tada zajedniču diskusiju kako bi došli do odgovora da je svako dobar u nečemu, da je u redu ako nijesi prvi i da treba da prihvatamo i uvažimo i potrebe druge djece.*

*(Izvod iz anegdotske bilješke nastale u okviru projekta „Mikroskop“)*

Ova anegdotska bilješka predstavlja način dokumentovanja vaspitačkih zapažanja o djeci i načina na koje vaspitač teži da podrži njihovo učenje u projektu. Tokom diskusije fokus je bio na zajedničkom promišljanju o mogućnostima koje projektni pristup učenju pruža u prepoznavanju potencijalno darovite djece, kao i po pitanju podrške vaspitača razvoju dječjih potencijala. Iako su prepoznali mnoge benefite projektnog pristupa u radu sa decom koja pokazuju potencijalnu darovitost i sa drugom djecom, vaspitači su iskazali da bi im za bolje razumijevanje načina na koje se u projektnom pristupu učenju podržava učešće i učenje potencijalno darovite djece bilo posebno značajno kada bi imali priliku da i sami učestvuju u razvijanju jednog projekta u vaspitnoj grupi.

Kako je u istoj vaspitnoj grupi u tom periodu vaspitačica – master studentkinja pokrenula sa djecom novi projekat „Italija“, učesnici istraživanja su povremeno boravili u vaspitnoj grupi, posmatrali projektne aktivnosti, davali podršku razvijanju projekta i promišljali o strategijama koje vaspitač koristi kako bi podržao učešće djece u projektu kroz različite načine izražavanja. Na nedjeljnom nivou učesnici istraživanja su se okupljali u formi diskusionih grupa i sa vaspitačima koji realizuju projekat razmjenjivali mišljenja o toku projekta, i načinu na koji se može podržati dalje istraživanje teme koja je u fokusu projekta.

Prepoznato je da vaspitači podržavaju dječju igru i istraživanje u projektu kroz:

- unošenje različitih materijala koji djecu „pozivaju“ i „provociraju“ na dalje istraživanje Italije
- traganje za različitim izvorima saznanja o temi koja se istražuje (knjige, enciklopedije, internet izvori itd.)
- istraživanje italijanskog jezika i rimskih brojeva kao simbola kojima se može komunicirati na matematičkom planu
- konstruisanje građevina karakterističnih za zemlju koja se istražuje
- čitanje i dramatizacija bajke „Pinokio“, italijanskog pisca Karla Kolo-dija
- uključivanje roditelja u istraživanje
- istraživanje mjesta u zajednici koja mogu doprinijeti razvijanju projekta.

Palaleno sa ovim procesom, učesnici istraživanja su diskutovali kako ovakvi načini podrške doprinose učenju i učešću potencijalno darovite djece u projektu.

*D je iz aktivnosti sa rimskim brojevima, bez eksplicitnog podučavanja, naučio samostalno da sabira i oduzima brojeve. Svojim crtežima je oživio brojeve i učio je drugu djecu kako se pišu.*

*N je sjajno prepričao priču o Pinokiju, vodeći računa da je ispriča do detalja. Naučio je tekst za predstavu, pomagao drugarima kada zaborave tekst ili se zbune.*

*(Izvod iz diskusije u okviru horizontalnih razmjena vaspitača)*

Predstavljeni izvodi iz diskusije ukazuju da je način na koji su vaspitači podržavali razvijanje projekta omogućio da potencijalno darovita djeca u grupi razvijaju svoje potencijale, ali i da grade odnose sa drugom djecom kroz zajedničko istraživanje. To ukazuje da je različite potencijale darovite djece moguće podržati u različitim projektima, ukoliko je istraživanje zasnovano na projektnom

pristupu učenju, u kome nema unaprijed definisanih sadržaja i ishoda, već je fokus na kvalitetu učešća djece i odraslih u igri i istraživanju.

### **Treća faza – refleksija o realizovanim aktivnostima u okviru akcionog istraživanja**

Cilj treće faze akcionog istraživanja bio je vrednovanje odnosa početnog stanja i promjena koje su se desile u praksi, kojima bi se sagledalo mišljenje i stavovi vaspitača o uvedenim promjenama. Ova faza sprovedena je putem zajedničke refleksije kroz grupni intervju sa vaspitačima.

Vaspitači smatraju da su kroz akciono istraživanje razvili jednu širu perspektivu u vezi sa razumijevanjem darovitih i kreativnih potencijala djece predškolskog uzrasta, položaja darovite djece u grupi, načina na koji grade odnose sa drugima kroz projektni pristup učenju. Kao naročito značajno istakli su sagledavanje Gardnerove teorije kao perspektive za zajedničko istraživanje karakteristika djece predškolskog uzrasta koje mogu biti povezane sa potencijalnom darovitošću. Vaspitači su dodatno zaključili da kroz istraživanje u projektu sva djeca dobijaju priliku da razvijaju svoje kreativne potencijale, a da potencijalno darovita djeca smanjuju rizik od etiketiranja (pa i odbacivanja), u odnosu na usmjerene aktivnosti karakteristične za akademski pristup učenju, jer su istraživala na različite načine u projektu, ali zajedno sa drugom djecom i odraslima. Dobiti od rada u projektu su, kako vaspitači primjećuju, što su i djeca koja su bila povučena i tiha došla do izražaja, jer su se bavila onim što ih istinski zanima i na način koji je njima blizak. Posmatrajući djelanje djece kroz teorijski okvir Gardnerovih višestrukih inteligencija, vaspitači su prepoznali jake strane svakog djeteta, ali i potrebe za podrškom.

Učešće u akcionom istraživanju vaspitači vide i kao značajnu podršku unapređivanju vlastitih kompetencija u radu sa potencijalno darovitom djecom i pružanju podrške njihovim kreativnim potencijalima. Horizontalnu razmjenu i diskusione grupe, a posebno lično učešće u razvijanju projekta „Italija“, prepoznaju kao posebno dragocjene vidove svog profesionalnog razvoja.

Prednost projektnog pristupa učenju je, po mišljenju učesnika istraživanja, što poziva sve nosioce vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskoj ustanovi na zajedničko učešće i razmjenu, a otvara mogućnost i roditeljima i široj zajednici da razvijaju partnerstvo sa predškolskom ustanovom u građenju zajednice učenja.



## Zaključna razmatranja

Akciono istraživanje sprovedeno u PU „Svetionik“ u Baru, kao što vrednovanje realizovanih aktivnosti pokazuje, doprinijelo je unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse u području pružanja podrške kreativnim potencijalima darovite djece kroz projektni pristup učenju. Početno stanje gdje su vaspitači, učesnici istraživanja smatrali da bi im bilo dragocjeno da svoje kompetencije u polju rada sa darovitom djecom dodatno razviju, saglasno je mišljenjima vaspitača u Republici Srbiji koje smo identifikovali kroz više istraživanja (Nikolić, Grandić, Mijailović, 2016; Nikolić, Grandić, Pavlović, 2017a, Nikolić, Panić, Opsenica-Kostić, 2017b). Uvođenjem osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ u Republici Srbiji, koje se zasnivaju na razumijevanju da je dijete bogato potencijalima i da posjeduje razvijajuće kapacitete da uči i istražuje svijet na različite načine, a svoje iskustvo, ideje i doživljavanje kreativno povezuje i predstavlja kroz različite načine izražavanja, proširena je perspektiva razumijevanja darovitih i kreativnih potencijala kod djece. Kako je prethodno istaknuto – ovakvo razumijevanje djeteta u skladu je sa Ređo Emilija pristupom, kojim su inspirisane Osnove programa, a možemo ga dovesti u vezu i sa teorijskim postavkama Hauarda Gardnera o postojanju različitih vrsta inteligencija i potrebom da vaspitači razumiju i podrže različite načine na koje djeca izražavaju svoje potencijale. Sada se može govoriti i o primjerima dobre prakse u određenim predškolskim ustanovama, koji se zasnivaju na razvijanju kompetencija vaspitača i pružanju podrške darovitoj djeci kroz projektni pristup učenju, a bilježi se i veće povezivanje sa praksom kao i horizontalne razmjene unutar i između ustanova (Nikolić, Savičević, Damnjanović, Stanišić, 2023).

Na opisanim promjenama i iskustvima temelji se, između ostalog, i sprovedeno akciono istraživanje u PU „Svetionik“. S obzirom da je vaspitač (jedan od koautora rada) inicijalno obrazovanje prvog i drugog stepena završila u Republici Srbiji u Visokoj školi – Sirmijum u Sremskoj Mitrovici, a da je predškolska ustanova „Svetionik“ otvorena za promjene i inovacije, stvorili su se uslovi za realizaciju istraživanja, iako u tom momentu u Crnoj Gori nacionalni program nije bio zasnovan na projektnom pristupu učenju. Stoga ovo istraživanje možemo razumjeti kao svojevrsan vid osnaživanja vaspitača da preispituju savremene teorijske okvire u praksi, i povežu ih sa reformskim procesima koji su aktuelni u Crnoj Gori, a kreću se u pravcu donošenja nacionalnog *Programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje*<sup>5</sup>, u okviru koga je projektno planiranje istaknuto kao jedno od mogućih načina planiranja vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću.

---

<sup>5</sup> Dostupno na: <https://www.gov.me/clanak/primarni-program>



Zadovoljstvo vaspitača učešćem u istraživanju, kompetencijama koje su razvili u području projektnog pristupa učenju i pružanja podrške darovitoj djeci i njihovim kreativnim potencijalima govore u prilog tome da je razmjena profesionalnih znanja moguća i realno ostvariva i na nivou dvije države. To nadalje ukazuje da bi povezivanje predškolskih ustanova na području Crne Gore, te unapređivanje profesionalnih kompetencija vaspitača kroz različite oblike stručnog usavršavanja, a prije svega kroz horizontalno učenje unutar (a u ovom slučaju i između ustanova), bila jedna od preporuka ovog rada. Na ovaj način učesnici procesa u dijaloškoj praksi imaju priliku da osvijeste lične implicitne pedagoške, grade zajednička razumijevanja, značenja i vrijednosti, što omogućava da problematizuju vlastitu praksu, sagledaju je iz drugačijeg ugla, revidiraju lična značenja i potom unose potrebne promjene (Korać i Đermanov, 2022: 537).

Dalje promišljanje o obrazovnim strategijama u pružanju podrške darovitoj djeci, uz aktivno participiranje svih zainteresovanih za dobrobit darovitih, trebalo bi da bude jedno od sistemskih pitanja u svakom društvu. Model podrške prikazan kroz akciono istraživanje vrijedan je pažnje, ali i dalje implementacije i evaluacije i u drugim predškolskim ustanovama.

## Literatura

1. Altaras-Dimitrijević, A. i Tatić-Janevski, S. (2016). *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: Naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
2. Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
3. Bandur, V. i Maksimović, J. (2012). Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspito-obrazovne prakse, *Nastava i vaspitanje*, broj 1(61), str. 22–32.
4. Cannella, G. S. (2004). Chapter 10: Multiple intelligence in early childhood education: a poststructural/feminist analyses. *Counterpoints*, 278, 201–220.
5. Cvetković-Lay, J. & Sekulić-Majurec, A. (2008). *Darovito je što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea-Centar „Bistrić“.
6. Dahlberg, G. & Moss, P. (2021). Carlina Rinaldi: writings, speeches and interviews, 1984–2004. In Rinaldi Carlina (Ed.). *In Dialogue with Reggio Emilia Listening, Researching and Learning* (2nd ed.). Routledge.

7. Dai, D. Y. & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 114–130.
8. Gardner, H. & Hatch, H. (1989). Multiple Intelligences to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligence. *Educational Researcher*, 18, 4–9.
9. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Bantam Books.
10. Gardner, H. (1994). Five forms of creative activity: A. Developmental perspective, In N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambroson (Eds.), *Talnat development* (pp. 3–17). Dayton: Ohio Psychology Press.
11. Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
12. Korać, I. i Đermanov, J. (2023). Horizontalno učenje: izazovi za promene u profesionalnom razvoju nastavnika i vaspitača. *DHS – Društvene i humanističke studije, Časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*. 2(23), 523–540.
13. Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarenje darovitost* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
14. Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
15. Marinković, L. (2020). Darovitost, kreativnost, potencijali, mogućnost prepoznavanja, U L. Marinković (Ur.), *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta (12–26)*. Novi Sad: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
16. McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
17. Mills, G. (2000). *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
18. Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi’s “Hundred Languages of Children” in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education* 9(1), 1–10.
19. Nikolić, M., Grandić, R. i Mijailović, G. (2016). Unapređenje kompetencija za rad sa darovitom decom u predškolskoj ustanovi – prikaz projekta, U: Tanjić-Vantić, M., Nikolić, M. (ur.) *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih, Tematski Zbornik radova* (141–153). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
20. Nikolić, M., Grandić, R. i Pavlović, M. (2017a). Kompetencije vaspitača za rad sa darovitom decom, *Inovacije u nastavi*, 30(1), 43–55.

21. Nikolić, M., Panić, T. i Opsenica-Kostić, J. (2017b). Mišljenje vaspitača o darovitosti na predškolskom uzrastu, *Vaspitanje i obrazovanje*, XLII, 1–2, 99–109.
22. Nikolić, M., Savičević, D., Damnjanović, J., i Stanišić, V. (2023). Obrazovna podrška darovitoj deci u predškolskoj ustanovi: izazov za vaspitače ili prostor za unapređivanje prakse. U: Marinković, L. (ur.), *Metode i programi rada sa darovitima*, VI međunarodna naučno-stručna konferencija, rad štampan u celini, 29 septembar–01. oktobar, Novi Sad (67–82). Novi Sad: MENSA.
23. Odegard, N. (2021). *Aesthetic Explorations with recycled materials: Concepts, ideas and phenomena that matter* (Doctoral dissertation). Oslo: Oslo-Met – Oslo Metropolitan University, Faculty of Education and International Studies.
24. *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
25. Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2022). Program predškolskog odgoja i obrazovanja „Godine uzleta“ u Srbiji: Reggio pedagogija kao inspiracija. U E. Slunjski (Ur.), *Što nas uči Reggio?* (str. 119–137). Zagreb: Element.
26. Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 246–279). New York: Cambridge University Press.
27. Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.
28. Smidt, S. (2013). *Introducing Malaguzzi: Exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father*. Ontario, Canada: Routledge.
29. Thompson, L. A. & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298–307.

## Prilog

### Lista za sagledavanje višestrukih inteligencija kod djece predškolskog uzrasta

#### Verbalno-lingvistička inteligencija:

- Priča samostalno priču
- Igra se riječima (gradi nove riječi, smišlja stihove)
- Interesuje se za pisanje i čitanje
- Razumije poruke priče, postupke junaka i karaktere junaka
- Smisleno odgovara na pitanja
- Lako usvaja i druge jezike

#### Logičko-matematička inteligencija:

- Voli da radi i da se igra brojevima
- Voli igrice na računaru
- Voli zagonetke i tangrame
- Dobro logički povezuje
- Razumije prostorne odnose
- Voli da organizuje stvari prema kategorijama ili logičkom rasporedu

#### Prostorna inteligencija

- Lako se snalazi u prostoru
- Voli da vizuelno predstavi stvari, događaje
- Voli fotografije, mape, karte svijeta
- Voli slagalice, lego kocke
- Voli da se služi kamerom, fotoaparatom, da snimi predmete/događaje
- Lako uočava oblike u svijetu oko sebe

#### Tjelesno-kinestetička inteligencija

- Voli da rastavlja i sastavlja predmete, igračke
- Ima napredne motoričke sposobnosti u jednom ili više domena
- Ne može dugo da sjedi na jednom mjestu, češće je u pokretu
- Voli da trčkara, skače, imitira pokrete drugih
- Uvijek mora opipati sve što vidi
- Dok sluša, često se poigrava različitim predmetima

#### Muzička inteligencija

- Pamti dobro melodije pjesama
- Kad pjeva ima lijep glas
- Voli različite instrumente i zainteresovan/a je da ih koristi
- Pokazuje osjetljivost na zvukove iz okoline
- Prati i/ili proizvodi ritam
- Često pjevuši, udara ritam dok nešto drugo radi

### **Interpersonalna inteligencija**

- Voli da se druži sa drugom djecom
- Ima odlike vođe (započinje igru ili daje predloge)
- Pokazuje osjećanja prema drugima i pomaže drugoj djeci
- Omiljen/a je u društvu
- Više voli grupne i/ili društvene igre nego individualne aktivnosti
- Umije da rješava probleme u vršnjačkoj grupi

### **Intrapersonalna inteligencija**

- Ima izražen osjećaj za svoje sposobnosti
- Samouvjeren/a je, odlučan/na i nezavistan/a
- Može i sam da se igra, zna da osmisli sebi igru
- Zna da prepozna i ispravi svoje greške
- Lako prepoznaje i imenuje osjećanja
- Nekada se osamljuje, ima potrebu da razmišlja, analizira...

### **Prirodnjačka inteligencija**

- Voli izlete u prirodu, posjete ZOO vrtu, obilazi prirodnjačke muzeje
- Brine o biljkama i životinjama
- Ima svog ljubimca ili bi volio/voljela da ga ima
- Donosi u vrtić biljke i životinje koje nađe
- Voli aktivnosti vezane za ekologiju
- Rado posjećuje prodavnice kućnih ljubimaca, veterinarske ordinacije

# DEVELOPING CREATIVITY IN GIFTED CHILDREN THROUGH PROJECT-BASED LEARNING APPROACH IN KINDERGARTEN

## **Abstract**

The paper presents a review of the research aimed at improving educational practices in the PU "Svetionik" in Bar. The research will help educators how to find effective ways to support creative productivity of gifted children through a project-based learning approach. The research showed that educators are motivated to improve their own competences for supporting creative productivity of gifted children and to acquire knowledge of project-based learning approach. The PU "Svetionik" in Bar was open to changes and sensitivity towards the need of both children and employees. One of the educators completed master studies in Serbia in the field of the project-based learning approach, and support to gifted children. The research included discussion with educators on Gardner's Theory of Multiple Intelligences, possibility of applying project-based learning approach, experiences of teachers of the research up to now, strategies for supporting gifted children, joint participation in the development of new project. In the end a group session was organized to reflect on the research process, its results, knowledge that introduced practises empowered educators to support potentially gifted children applying project-based approach to teaching. Finally, they concluded that such research projects add to the quality of education practise in kindergartens.

**Key words:** *giftedness, creative potentials, project-based learning approach, preschool education, action learning.*

Amer ČARO<sup>1</sup>  
Merima EFENDIĆ<sup>2</sup>

## UČITELJ – IDENTIFIKACIONI MODEL UČENICIMA NIŽEG ŠKOLSKOG UZRASTA

### Rezime

Učitelj je osoba koju je okolina oduvijek posmatrala i ocjenjivala. Pod riječju okolina smatramo užu i širu porodicu, ali i ostale učesnike odgojno-obrazovnog procesa. Od svih tih posmatrača smatra se da je učenikova percepcija najvažniji u toj priči, zbog identifikacija sa učiteljem. Učitelj je identifikacioni model i zbog toga je veoma važno kakve osobine posjeduje, koje će prikazati, odnosno kako će se ponašati. Cilj istraživanja jeste ispitati kako učenici nižih razreda percipiraju svoje učitelja s obzirom na spol, razred i školski uspjeh i mogu li im učitelji poslužiti kao identifikacioni modeli. Ovim istraživanjem obuhvaćeno je 165 učenika od drugog do petog razreda. Korištena je deskriptivna metoda, servej metoda kao varijanta deskriptivne metode, te metoda teorijske analize i sinteze. Primijenjen je sociodemografski upitnik koji se odnosio na opće informacije o učenicima i anketni upitnik za učenike (AUU). Rezultati pokazuju da su najdominantnije pozitivne osobine učitelja ljubaznost, opuštenost i tolerancija. Također možemo zaključiti da učenici žele da ih učitelji poštuju, te da ne vole učitelje koji ih kažnjavaju i koji nijesu dosljedni. Uočene su djelimične razlike u percepciji učitelja u odnosu na školski uspjeh, spol kao i razred. Učitelji su identifikacioni modeli svojim učenicima.

**Ključne riječi:** *učitelj, učenik, međusobni odnosi, pozitivne i negativne osobine.*

<sup>1</sup> Dr. sc. Amer Čaro, Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici.

<sup>2</sup> Mr. sc. Merima Efendić, OŠ „Vladimir Nazor“ Zenica.

## Uvod i teorijski pristup izučavanja problema

U stručnoj literaturi često se susrećemo sa pojmom učitelj. Bez obzira na različite terminološki određene pojmove, svi se možemo složiti da je učitelj jedna od najvažnijih osoba u životu učenika. Važnost se ogleda upravo u tome što se učenici identificiraju sa učiteljem, te kad porastu žele da budu kao učitelji. Ukoliko nastavnik raspolaže plejadom različitih dobrih osobina, učenik svjesno ili nesvjesno preuzima neke od osobina. Jedna od važnih osobina učitelja je dosljednost. Džemaludin Rumi je jedne prilike rekao: „Ili se predstavljaj onakvim kakav jesi, ili budi onakav kakvim se predstavljaš“ (Gačanin, 2020: 51), implicirajući na bitnost dosljednosti u odgojno-obrazovnom procesu.

Kako će učenici nižih razreda percipirati pozitivne i negativne osobine učitelja, zavisi jednim dijelom i od samog učitelja. O svakom svom postupku učitelj mora dobro razmisliti i uvijek se mora potruditi da pokaže sebe na najbolji način. Učenici se neće uvijek sjetiti šta je sve učitelj predavao, ali će se sjetiti njegove frizure, kako se oblačio, na koji način je držao tijelo, kako se kretao, kako je mirisao. Učenicima treba pružiti sigurnost, prihvatanje, ljubav, ohrabrenje, jer to je sve što jednom djetetu treba.

Različiti autori dodjeljuju različite uloge i osobine učitelju. Učenici trebaju odraslu osobu koja će ih voditi u odgojno-obrazovnom procesu. Ta odrasla osoba je učitelj/nastavnik (Bognar, Matijević, 2002). On je voditelj i organizator odgojno-obrazovnog procesa jer poznaje didaktiku, pedagogiju i metodike u kojima je sustavno ljudsko iskustvo u vještini odgoja i obrazovanja (Bognar, Matijević, 2002).

Nadalje, učitelj je klasificirani stručnjak koji poučavanjem učenika organizira efikasan proces obrazovanja, pa i nastave u cjelini (Poljak, 1988). Učitelj je najvažniji čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. Učitelj je osoba koja mora biti svjesna svoje uloge te preuzeti odgovornost za uspjeh učenika (Mlinarević, 2002).

Brkić (1990) ističe da su učitelji najznačajniji činitelji odgojnog sistema. Učitelji su kičma sistema. Od njihove kvalificiranosti, angažiranosti i motiviranosti ovisit će kvaliteta budućeg obrazovanja.

Prema Bognar (1999), osobnost učitelja/učiteljice svakako je posebno značajna u odgoju. Postoje mnogobrojni odgojni postupci i metode, ali one će kod jednog učitelja biti uspješne, kod drugog manje uspješne. Jedna učiteljica će biti u stanju pomoći djetetu i s najtežim problemima, a druga to jednostavno ne može postići. Jasno je da zapravo ne odgaja samo postupak nego i osoba, te otuda tako veliko značenje ličnosti odgajatelja.



## Učitelj kao identifikacioni model

Prema (Vanek, Maras, Karabin, 2021) učitelj – jedna je od rijetkih osoba koje pamtimo cijeloga života. To je osoba od koje često očekujemo da u određenim situacijama zamijeni roditelja, psihologa, sociologa, defektologa, glumca, pjevača, plesača, slikara, sportaša i još mnogo toga ako to situacija od njega traži. Učitelj predstavlja sinergiju mnoštva osoba koje imaju jedan zajednički cilj – odgoj i obrazovanje mladoga čovjeka. To je mukotrпно i kompleksno zanimanje praćeno usponima, padovima, pritiskom okoline, frustracijom, rezignacijom, ali i ono najmanje postignuće učenika, učitelju je nagrada. Učitelj predstavlja model ponašanja koji utječe na odabir budućih zanimanja svojih učenika. Stil komuniciranja učitelja, njegovo odijevanje, njegove reakcije, pogled na životne uspjehe i neuspjehe ostavlja neizbrisivi trag u životu svojih učenika (Vanek, Maras, Karabin, 2021: 350).

Makdugol (prema Slatina, 1998: 45) ističe da učenici imaju potrebu i nastoje da oponašaju ono što njihov učitelj radi. Posebno to žele i čine ukoliko nastavnika cijene i vole. *Oponašanje* je proces učenikovog prepoznavanja sebe u svom nastavniku. Kada učenik otkriva sebe u svom nastavniku, kada prepoznaje vrednote i stavove u svom nastavniku, koje sam ima ili koje bi želio da ima, onda je na djelu oponašanje. Prema Rakić (Slatina, 1998: 45) razloge za oponašanje, dakle, učenici nalaze u identifikaciji sa svojim nastavnikom. Oponašanjem učenik uči. Ono je najlakši i najmanje naporan način učenja. Od samog početka procesa oponašanja učenik počinje da shvata problem. Kada učenik oponaša djelatnost i ponašanje svoga nastavnika, on primjetno skraćuje napor i vrijeme učenja. U procesu oponašanja učenik luta, čini manje nepotrebnih pokušaja. Time učenik smanjuje broj svojih grešaka i zato je njegov napredak u učenju brži. Oponašanjem starijih učenici se osposobljavaju da rješavaju zadatke i probleme kojim nijesu dorasli. Također se oponašanjem olakšava učenje i razrješavaju određene frustracije učenika. Zato nije svejedno da li okrivljujemo učenika ili ispravljamo njegove pogreške, da li ga zbunjujemo ili izvodimo iz stranputica, da li svojim metodičkim postupkom u njemu tvorimo strah ili povjerenje, zato nije svejedno da li pokazujemo nezadovoljstvo prema učeniku ili u njega udahnujemo polet, da li učenje pretvaramo u dosadu ili u zanimljivost.

Nadalje Bandura (Slatina, 1998: 45) navodi da učenici motre na ono što nastavnik čini. I putem prostog posmatranja njegovog rada i ponašanja oni ga, manje ili više, svjesno ili nesvjesno, nastoje oponašati. Ali nastavnik se mora potruditi da bude model za identifikaciju. A za učenike će on biti model oponašanja onda kada ga oni cijene i kada omogućiti da, na određen način, učenici emocionalno pristaju uz njegovo ponašanje i pedagoško djelovanje. Zato nastavnik treba da poučava i riječima i primjerom. Pri tome nastavnik ne smije zaboraviti da je lakše

oponašati nego li biti originalan, lako je za usvajanje vrednota, stavova, uvjerenja, vjerovanja itd. potreban minimum konformizma, nastavnik stalno mora imati na umu da se konformizam po pravilu više nagrađuje nego li originalnost. Drugim riječima, on mora obratiti pažnju na proces *individualizacije* (razvoj svjesnosti sebe). Nije dovoljno samo prepoznavanje zajedničkih crta, vrednota, uvjerenja, vjerovanja nego se, u odnosu na druge, učenik mora i diferencirati. A metod kao komunikativno djelovanje omogućuje interakciju, stapanje i ponovno diferenciranje individualnosti učenika.

Nadalje Slatina (1998) navodi da je identifikacija *povećavanja* vlastite vrijednosti primarna za interakciju. Zato učeniku valja omogućiti da identifikacijom poveća svoju vlastitu vrijednost, tim prije što se kod učenika može javljati osjećaj manje vrijednosti ili nesigurnosti u sebe, što se ovom vrstom identifikacije daje ublažiti. Dakle, identifikacija se može iskoristiti za takozvano „ugrađivanje uspjeha“ u učenika. U školi se ne mogu zadovoljiti mnoge potrebe učenika. Zato je on prinuđen da neke svoje potrebe potiskuje. Potisnute potrebe izazivaju anksioznost i frustracije. A ove pojave su smetnje učenju i razvoju učenika. Procesom identifikacije najlakše otklanjamo ove smetnje. Zato je uputno učeniku omogućiti da osobine druge osobe ili grupe osoba unosi u sebe. Razumije se da valja voditi računa o pojavi suviška identifikacije. Pogrešna ili suvišna identifikacija otežava nastavno komuniciranje (Slatina, 1998: 48).

U analizi (Korvin, 2019) koja je provedena u istraživanju dugom više od 25 godina, prema rezultatima više od 95 hiljada istraživanja, koja su obuhvatila oko 300 milijuna učenika diljem svijeta, utvrđena su područja koja utječu na postignuća učenika. Jedan od činilaca utjecaja na postignuća učenika je učitelj, karakteristike učitelja, interakciju između učitelja i učenika, te njegova edukacija. Istraživanje je pokazalo da određene karakteristike i edukacija učitelja te njihova interakcija s učenicima u različitoj mjeri utječu na postignuća učenika: potencijalno znatno ubrzanje postignuća učenika, potencijalno ubrzanje postignuća učenika, vjerojatno pozitivan utjecaj na postignuća učenika te vjerojatno mali pozitivan utjecaj na postignuća učenika (Korvin, 2019).

Prema Čaro (2022) odgajatelj vrši sav utjecaj na odgajnika. On to upoređuje sa hemijskim procesom i sve supstance koje dodamo pronaći ćemo u finalnom proizvodu. Ako djetetu lažemo, i ono će lagati, ako ga prevarimo, i ono će prevariti. Šta ćemo raditi u slučaju djeteta koje neprestano laže? Trebamo mu stalno govoriti istinu i tih problema nećemo imati. Protuargumenti, kao nekad se moralo malo slagati, doveli su do toga da dijete laže. U odgojnom procesu vrijedi pravilo da ćemo požeti ono što smo posijali. Međutim ono što posijemo ne vidimo odmah, nego to dođe za nekoliko godina, ali ne može da ne ostavi nikakav trag po razvoj ličnosti (Čaro, 2022: 13).

Nadalje Havelka (2000) navodi da je učitelj kao model koji demonstrira učenicima različite obrasce intelektualnog i socijalnog ponašanja. On tako bez ikakvog uvježbavanja podstiče učenike da kroz procese opservacionog učenja steknu znanja o pojedinim oblicima djelovanja i ponašanja.

Rezultati istraživanja kojeg su proveli Meknajt i sur. (2011) pokazali su da učitelji kao najvažniju kompetenciju dobrog učitelja smatraju sposobnost uspostavljanja produktivnog i povjerljivog odnosa s učenicima. Sudionici su kao preduvjete za uspostavljanje dobrog odnosa s učenicima naveli da učitelj treba biti ljubazan, ohrabrivati učenike, pomagati učenicima u rješavanju problema, imati razumijevanja, strpljenja, biti brižan i dr. Na drugom mjestu po važnosti bila je navedena učiteljeva profesionalnost koju omogućuje učiteljeva smirenost, dobro ponašanje, poštovanje, odgovornost i dr. Na trećem su mjestu učitelji naveli strpljenje i brižnost koje čine učiteljeva sposobnost tolerancije, strpljenje, ljubaznost, humor, empatičnost, razumijevanje i dr.

Nadalje, istraživanje Arthur i sur. (2015) ukazalo je na pet snaga karaktera koje više od 40% ispitanih učitelja smatra da ih treba imati „idealni“ učitelj: poštenje, ljubav prema poučavanju, kreativnost, humorističnost i ustrajnost. Zanimljivo je za istaknuti da su muški sudionici, u odnosu na ženske, značajnije istaknuli humorističnost učitelja. Također, istraživanje koje su proveli Plavšić i Diković (2016) prema stavovima učitelja istaknuli su pet najvažnijih karakteristika dobrog učitelja: poštenje, strpljenje, kontrola discipline, sposobnost poučavanja te kreativnost i senzitivnost prema učenicima. Vidljivo je da su neke od istaknutih osobina dobrog učitelja osobine ličnosti te znanja i kompetencije učitelja.

## **Metodološki okvir istraživanja**

Cilj istraživanja jeste ispitati kako učenici nižih razreda percipiraju osobine svojih učitelja, kao i percepciju identifikacije s učiteljem s obzirom na spol, razred i školski uspjeh. Na osnovu cilja istraživanja postavljeni su i zadaci istraživanja: ispitati osobine učitelja koje učenici vrednuju kao pozitivne i negativne, ispitati kakva osjećanja učenici imaju prema svojim učiteljima, ispitati da li učenici percipiraju učitelje kao identifikacioni model i ispitati da li postoji statistički značajna razlika u percepciji učitelja s obzirom na spol, razred i školski uspjeh.

U ovom istraživanju polazimo od glavne hipoteze, a to je pretpostavlja se da učenici nižih razreda percipiraju svoje učitelje kao vedre, nasmijane, dobre te da ne postoji statistički značajna razlika u percepciji učitelja s obzirom na spol, razred i školski uspjeh. U istraživanju se koristila deskriptivna metoda, zatim servej metoda kao varijanta deskriptivne metode, te metoda teorijske analize i sinteze. Nakon analize i obrade podataka dobijenih ovom metodom vršilo se

uopćavanje i poređenje ili komparacija. Tehnika koje su se koristile u sklopu pomenute deskriptivne metode je anketa – anketirani su učenici nižih razreda osnovne škole. Prilikom statističke obrade podataka koristili su se sljedeći statistički postupci: analiza frekvencija i postotak te t-test. Anketirani su 165 učenika od drugog do petog razreda. Učenika muškog spola bilo je 44,2%, a učenika ženskog spola bilo je 55,8%.

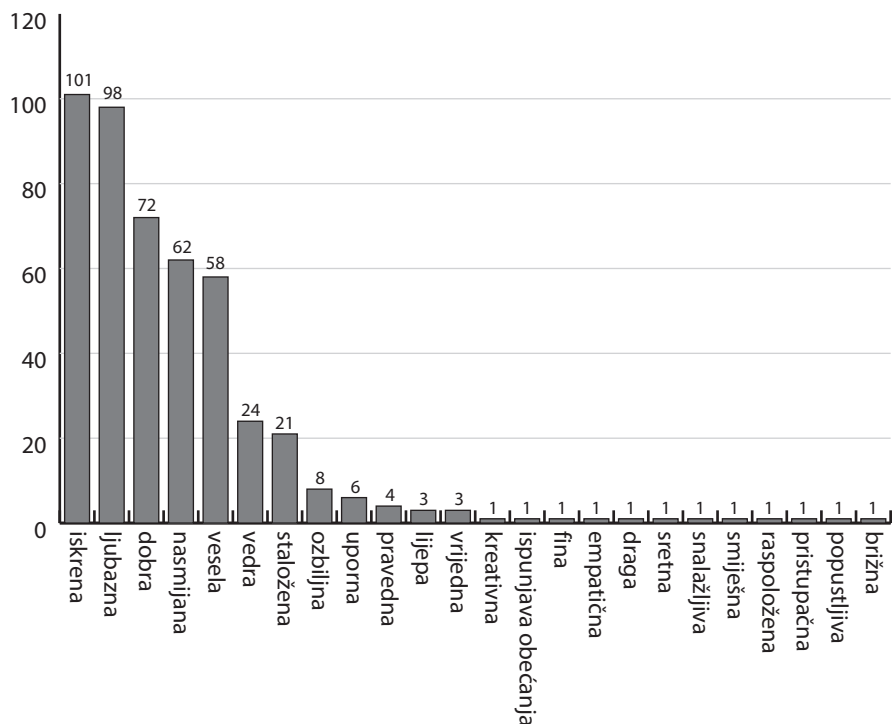
Za potrebe ovog istraživanja koristili su se sljedeći instrumenti: socio-demografski upitnik napravljen za potrebe istraživanja. U upitniku su se nalazila pitanja koja su se odnosila na sljedeće varijable: spol, hronološka dob i školski uspjeh. Anketni upitnik za učenike (AUU) sačinjen za potrebe istraživanja. Jedan dio upitnika je činila Kramarova skala (odnos nastavnika i učenika) koja je bila prilagođena djeci nižeg uzrasta.

### **Učenička percepcija pozitivnih i negativnih osobina učitelja**

Prvi zadatak istraživanja se odnosio na percepciju pozitivnih i negativnih osobina učitelja. Razni autori (Laketa, Đorđevići) empirijskih istraživanja o osobinama učitelja iz percepcije učenika stavljali su naglasak na pozitivne osobine učitelja. Učenici više vole učitelje koji su ljubazni, veseli, prirodni, dobro raspoloženi. Također ističu osobine učitelja koje se odnose na stav o disciplini: fer, postojani, nepristrasani, ali i fizičke osobine: dobar vanjski izgled, prijatan glas. Učenici nižih razreda vole učitelje koji su spremni pomoći (vezanje per-tli, popravljavanje pribora jer im se često isti pokvari) i koji postupaju u interesu učenika.

Prema Laketa (1998) rang lista osobina koje učenici najviše cijene kod svojih učitelja su: staložen, pažljiv, smisao za humor, dobrodušan, pravedan, ozbiljan, iskren, pravednost u ocjenjivanju, nagrađuje učenike, ne traži sitnice kada ocjenjuje, ne kažnjava slabom ocjenom, nije strog u ocjenjivanju, javno ocjenjuje, ohrabruje učenike dok odgovaraju, dobar predavač, podstiče učenike na rad i ohrabruje ih, voli i cijeni rad, zanimljivo izlaže gradivo, jasno izlaže i tumači gradivo, dobar je pedagog, održava red i disciplinu.

Posebno je važna percepcija pozitivnih osobina učitelja u nižem školskom uzrastu. U zadatku o tome kako učenici nižih razreda percipiraju svoje učitelje, učenici su trebali navesti po tri pozitivne osobine svojih učitelja. Rezultate smo prikazali u grafikonu br. 1.



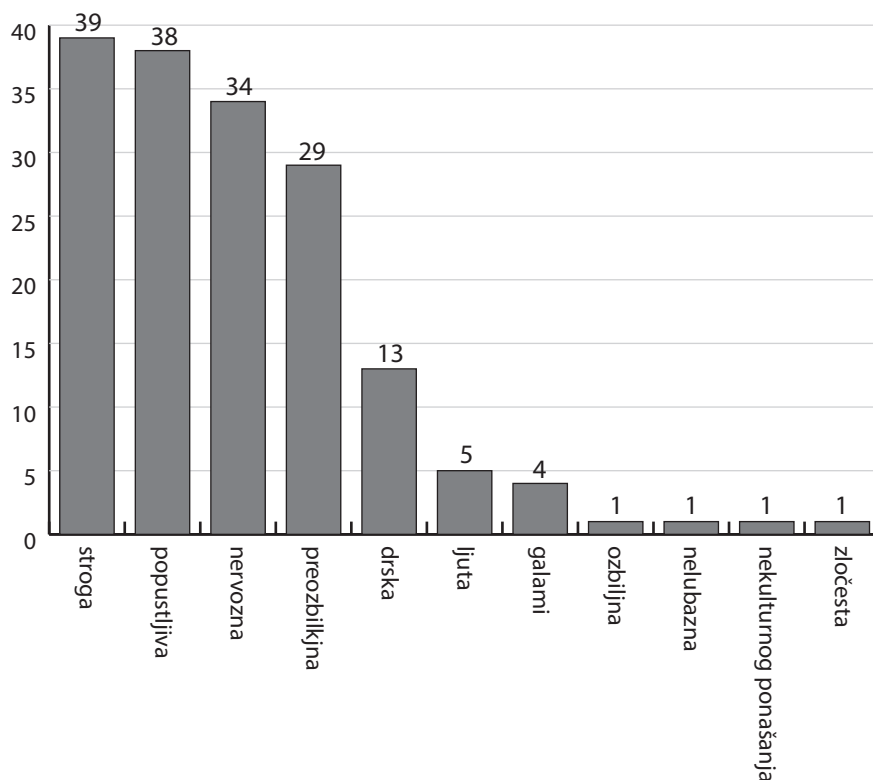
Grafikon br. 1.  *Pozitivne osobine učitelja*

Najviše istaknute pozitivne osobine učitelja bile su iskrena, ljubazna i dobra. Osobina „iskrena“ navodi se 101 put, odnosno 61,6% ispitanika navodi tu osobinu kao pozitivnu osobinu koju primjećuje kod svog učitelja. Osobina „ljubazna“ navodi se 98 puta, odnosno 59,8% ispitanika navodi tu osobinu kao pozitivnu, dok se osobina „dobra“ navodi 72 puta, odnosno 43,9% ispitanika navodi tu osobinu kao pozitivnu.

Vidimo da se istraživanje iz 1998. godine koje je vršio Laketa i sadašnje istraživanje nije značajno promijenilo jer su slične osobine učenici navodili i tada, a i sada. Učitelji su uvijek bili ljubazni, dobri, nasmijani, veseli, vedri i dr. Učenici trebaju odraslu osobu koja će ih voditi u odgojno-obrazovnom procesu. Ta odrasla osoba je učitelj/nastavnik (Bognar i Matijević, 2002). Učitelj je najvažniji čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. Učitelj je osoba koja mora biti svjesna svoje uloge te preuzeti odgovornost za uspjeh učenika (Mlinarević, 2002). Sa ovakvim rezultatima i ovakvim osobama mogući su samo pozitivni ishodi.

Osim pozitivnih osobina učenici su trebali navesti po tri negativne osobine učitelja, stoga naš zadatak je bio da se ispitaju osobine koje se vrednuju kao negativne. Negativne osobine same po sebi nijesu dobre, ali ponekad u radu sa djecom imaju drugačije djelovanje na učenike. Nekada jednostavno nekom

negativnom osobinom možemo osvijestiti nekog učenika, jer nijesmo svi isti, a ni naši učenici. U zadatku o negativnim osobinama učenici su trebali navesti po tri negativne osobine učitelja. Rezultati su prikazani u grafikonu br. 2.



Grafikon br. 2. *Negativne osobine učitelja*

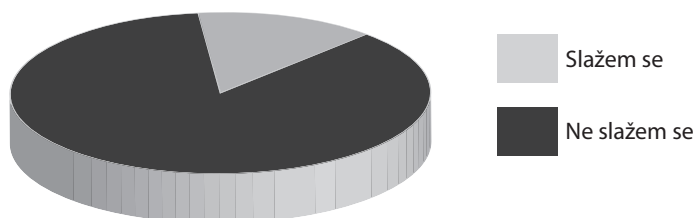
Negativne osobine koje su se spomenule su: stroga, popustljiva, nervozna. Negativna osobina koja se najčešće spomenula jeste „stroga“ spomenuta je 39 puta, odnosno 48,8% ispitanika smatra da su njihovi učitelji strogi. Osobina „popustljiva“ spominje se 38 puta, odnosno 47,5% ispitanika smatra da su njihovi učitelji popustljivi, a 34 puta, odnosno 42,5 % ispitanika smatra da su njihovi učitelji „nervozni“ i to navode kao negativnu osobinu. Većina ovih osobina spominjale su se i u ranijim istraživanjima.

## Učitelj kao identifikacioni model

Kada smo ispitali pozitivne i negativne osobine, emocije, zanimalo nas je kakav je učitelj kao identifikacioni model. Učitelj predstavlja model ponašanja koji utječe na odabir budućih zanimanja svojih učenika. Stil komuniciranja učitelja,

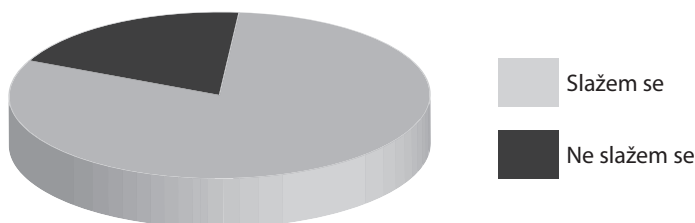
njegovo odijevanje, njegove reakcije, pogled na životne uspjehe i neuspjehe ostavlja neizbrisivi trag u životu svojih učenika.

U zadatku o tome da li je učitelj identifikacioni model učenicima, učenici su trebali potvrditi ili negirati tvrdnje koje su dobili. Učenicima smo ponudili tvrdnje: kada odrastem želim da budem kao učitelj, moja se učiteljica oblači lijepo, kada odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica; moja učiteljica jako lijepo priča, kada odrastem želim da pričam kao ona. U grafikonima br. 4, 5 i 6 prikazali smo da su učitelji identifikacioni modeli svojim učenicima.



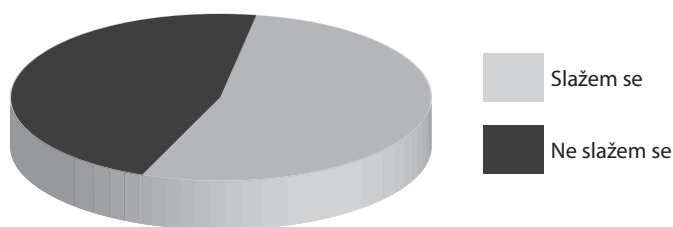
Grafikon br. 4. *Želim da pričam kao učiteljica*

Kakav je glas koji svaki dan slušaju? Da li vole da ga čuju i koliko lijepo zvuči otkrivaju nam učenici. Moja učiteljica jako lijepo priča, kada odrastem želim da pričam kao ona. Sa navedenom tvrdnjom složila su se 75,6% učenika, dok je njih 12,1% negiralo navedenu tvrdnju.



Grafikon br. 5. *Želim da se oblačim kao učiteljica*

Moja se učiteljica oblači lijepo, kad odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica. Sa tvrdnjom se nije složilo 16,2 % učenika, a 66,3% učenika je potvrdilo navedenu tvrdnju.



Grafikon br. 6. *Želim da budem učitelj/učiteljica*

Kada odrastem želim da budem učitelj/učiteljica potvrdilo je 41,3% ispitanika, a 36,5% ispitanika ne želi da se bavim tim zanimanjem. Također trebamo naglasiti da su svim razredima predaju učiteljice pa da zbog toga vjerovatno nijesmo dobili više pozitivnih odgovora, jer i sami znamo da dječaci nikako nemaju želju da se oblače kao učiteljice ili da pričaju kao njihove učiteljice.

### Identifikacija s učiteljem s obzirom na spol, razred i školski uspjeh

Posljednji zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje statistički značajne razlike u identifikaciji učitelja s obzirom na spol, razred i školski uspjeh. Da bismo došli do zaključaka, odnosno utvrdili da li postoji statistički značajna razlika, služili smo se deskriptivnom statistikom ANOVOM i višestrukim poređenjem. Rezultate smo prikazali prema spolu, razredu i školskom uspjehu.

#### Spol

U sljedećoj tabeli urađena je deskriptivna statistika za identifikaciju učenika sa učiteljem u odnosu na spol.

#### Deskriptivna statistika

Tabela br. 1. *Identifikacija učenika sa učiteljem u odnosu na spol*

Tvrđnje	Spol	N	M	SD
Moja učiteljica lijepo priča, kad porastem želim da pričam kao ona	Muški	73	3,62	1,43
	Ženski	91	<b>4,65</b>	0,82
	Ukupno	164	4,19	1,24
Moja se učiteljica oblači lijepo, kad odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica	Muški	73	3,16	1,49
	Ženski	92	<b>4,47</b>	0,89
	Ukupno	165	3,89	1,34
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	Muški	73	2,44	1,53
	Ženski	92	3,59	1,42
	Ukupno	165	3,08	1,57



U tabeli br. 1 dati su osnovni proračuni deskriptivne statistike. Posmatrajući rezultate možemo vidjeti da postoji određen stepen neslaganja u sve tri tvrdnje. Da bismo se uvjerali da su razlike statistički značajne, uradili smo ANOVU. U tabeli br. 2 urađena je ANOVA za identifikaciju učenika sa učiteljem u odnosu na spol.

Tabela br. 2. *Razlika u procjenama učitelja kao identifikacionog modela s obzirom na spol (ANOVA)*

Tvrdnje	Varijanca	Suma kvadrata	Broj sloboda	Srednji kvadrati	F	p
Moja učiteljica veoma lijepo priča, kada odrastem želim da pričam kao ona	Između grupa	43,13	1	43,13	33,59	<b>0,00</b>
	Unutar grupa	208,01	162	1,28		
	Ukupno	251,14	163			
Moja se učiteljica oblači lijepo, kad odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica	Između grupa	69,11	1	69,11	48,36	<b>0,00</b>
	Unutar grupa	232,93	163	1,43		
	Ukupno	302,04	164			
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	Između grupa	53,69	1	53,69	25,13	<b>0,00</b>
	Unutar grupa	348,28	163	2,14		
	Ukupno	401,98	164			

Iz tabele možemo zaključiti da razlike postoje na sve tri tvrdnje, i u sva tri slučaja djevojčice iskazuju veći stepen slaganja (tabela br. 2), što je i logično jer u tom dobu djevojčice se identificiraju sa svojim učiteljicama, otkrivaju im svoje tajne i pričaju o svojim problemima. U drugom slučaju dječacima više vremena treba da steknu povjerenja u učiteljicu nego djevojčicama.

### Razred

U sljedećoj tabeli radili smo deskriptivnu statistiku za identifikaciju učenika sa učiteljem u odnosu na razred.

Tabela br. 3. Identifikacija s učiteljem s obzirom na razred

Tvrdnje	Razred	N	M	SD
Moja učiteljica lijepo priča, kad porastem želim da pričam kao ona	2	2	5,00	0,00
	3	28	<b>3,96</b>	1,53
	4	81	4,28	1,09
	5	54	4,15	1,29
	Ukupno	165	4,19	1,24
Moja učiteljica se oblači lijepo, kad odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica	2	2	4,00	1,41
	3	28	3,96	1,40
	4	81	4,05	1,27
	5	55	3,64	1,45
	Ukupno	166	3,90	1,36
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	2	2	4,00	1,41
	3	28	3,89	1,37
	4	81	3,01	1,58
	5	55	2,69	1,53
	Ukupno	166	3,07	1,57

Deskriptivnom statistikom uočili smo da razlika postoji samo na posljednjoj tvrdnji Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica (tabela br. 3). Da bismo se uvjerali da li su ti rezultati statistički značajni, uradili smo ANOVU. U tabeli br. 4 urađena je ANOVA za identifikaciju učenika sa učiteljem u odnosu na razred.

Tabela br. 4. Razlika u procjenama učitelja kao identifikacionog modela s obzirom na razred (ANOVA)

Tvrdnje	Varijanca	Suma kvadrata	Broj sloboda	Srednji kvadrati	F	p
Moja učiteljica veoma lijepo priča, kada odrastem želim da pričam kao ona	Između grupa	3,55	3	1,18	0,77	<b>0,51</b>
	Unutar grupa	248,25	161	1,54		
	Ukupno	251,79	164			
Moja učiteljica se oblači lijepo, kad odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica	Između grupa	5,76	3	1,92	1,05	<b>0,37</b>
	Unutar grupa	297,49	162	1,84		
	Ukupno	303,26	165			
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	Između grupa	28,86	3	9,62	4,13	<b>0,07</b>
	Unutar grupa	377,41	162	2,33		
	Ukupno	406,27	165			

Prethodna analiza varijance da postoje značajne razlike u zadnjoj tvrdnji u ovisnosti od razreda učenika. Međutim, analiza varijance nam ne daje odgovor koji se to razred konkretno razlikuje od kojeg, zbog toga smo uradili i test višestrukih usporedbi, kako bismo tačno znali koji razred od kojeg se razlikuje. Rezultati te post hoc analize su prikazani u tabeli br. 5.

Tabela br. 5. *Razlika u procjenama učitelja kao identifikacionog modela s obzirom na razred (višestruko poređenje)*

Varijable	Razred (I)	Razred (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I-J)	Statistička značajnost
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	2	3	0,11	1,00
	2	4	0,99	0,80
	2	5	1,31	0,63
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	3	2	-0,11	1,00
	3	4	0,88	<b>0,05</b>
	3	5	1,20	<b>0,01</b>
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	4	2	-0,99	0,80
	4	3	-0,88	<b>0,05</b>
	4	5	0,32	0,62
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	5	2	-1,31	0,63
	5	3	-1,20	<b>0,01</b>
	5	4	0,32	0,62

Iz date tabele vidimo da je razlika utvrđena između 3. razreda u odnosu na 4. i 5., dok se ostali razredi međusobno ne razlikuju (tabela br. 5). Nakon datih analiza možemo zaključiti da postoje statistički značajne razlike u percepciji identifikacije učenika sa učiteljem u odnosu na razred, učenici trećeg razreda se razlikuju u odnosu na ostale razrede u tvrdnji da će kada osrastu biti učitelji ili učiteljice. Također vidimo da se učenici drugog razreda ne slažu sa tvrdnjom da njihova učiteljica prihvata njihovo mišljenje u odnosu na ostale razrede. Nakon analize rezultata percepcije učitelja u odnosu na spol i razred ispitali smo i percepciju učitelja u odnosu na školski uspjeh.

### Školski uspjeh

Nadalje smo ispitivali da li postoji statistički značajna razlika u identifikaciji učenika sa učiteljem u odnosu na školski uspjeh. U sljedećoj tabeli urađena je deskriptivna statistika za identifikaciju učenika sa učiteljem u odnosu na školski uspjeh.

Tabela br. 6. Identifikacija učenika sa učiteljem u odnosu na školski uspjeh

Tvrdnje	Školski uspjeh	N	M	SD
	3	5	3,80	1,30
Moja učiteljica lijepo priča, kad porastem želim da pričam kao ona	4	40	<b>4,10</b>	1,34
	5	120	4,24	1,21
	Ukupno	165	4,19	1,24
	3	5	2,80	1,79
Moja učiteljica se oblači lijepo, kad odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica	4	41	<b>3,83</b>	1,45
	5	120	3,97	1,29
	Ukupno	166	3,90	1,36
	3	5	4,60	0,55
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	4	41	3,34	1,59
	5	120	2,91	1,55
	Ukupno	166	3,07	1,57

Uvidom u rezultate date tabele uočavamo da je razlika utvrđena samo na posljednoj tvrdnji Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica (tabela br. 6).

Da bismo se uvjerali da su rezultati statistički značajni, uradili smo ANOVU za identifikaciju učenika sa učiteljem u odnosu na školski uspjeh.

U sljedećoj tabeli urađena je ANOVA za identifikaciju učenika sa učiteljem u odnosu na školski uspjeh.

Tabela br. 7. Razlika u procjenama učitelja kao identifikacionog modela s obzirom na razred (ANOVA)

Tvrdnje	Varijanca	Suma kvadrata	Broj sloboda	Srednji kvadrati	F	p
Moja učiteljica veoma lijepo priča, kada odrastem želim da pričam kao ona	Između grupa	1,40	2	0,70	0,45	0,63
	Unutar grupa	250,39	162	1,55		
	Ukupno	251,79	164			
Moja učiteljica se oblači lijepo, kad odrastem želim da se oblačim kao moja učiteljica	Između grupa	6,79	2	3,39	1,87	0,16
	Unutar grupa	296,47	163	1,82		
	Ukupno	303,26	165			
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	Između grupa	17,86	2	8,93	3,75	<b>0,03</b>
	Unutar grupa	388,41	163	2,38		
	Ukupno	406,27	165			

Prethodna analiza varijance nam je pokazala da postoje značajne razlike na zadnjoj tvrdnji u ovisnosti od školskog uspjeha učenika. Međutim, analiza varijance nam ne daje odgovor koji se to školski uspjeh konkretno razlikuje od kojeg. Stoga je bilo potrebno poduzeti i test višestrukih usporedbi, kako bismo tačno znali koji školski uspjeh se od kojeg razlikuje. Rezultati te post hoc analize prikazani su ispod tabela br. 8.

### Post Hoc Tests

Tabela br. 8. Razlika u procjenama učitelja kao identifikacionog modela s obzirom na razred (višestruko poređenje)

Varijable	Uspjeh (I)	Uspjeh (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I-J)	Statistička značajnost
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	3	4	1,25	0,20
	3	5	1,70	<b>0,04</b>
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	4	3	-1,26	0,20
	4	5	0,43	0,27
Kad odrastem želim da budem učitelj/učiteljica	5	3	-1,69	<b>0,04</b>
	5	4	-0,43	0,27

Uvidom u rezultate date tabele uočili smo da se razlikuju samo učenici čiji je školski uspjeh odličan (5) u odnosu na učenike čiji je školski uspjeh dobar (3). Analizirajući prethodne rezultate možemo zaključiti da postoje određena neslaganja u percepciji učitelja u odnosu na školski uspjeh. U percepciji negativnih osobina učitelja u odnosu na školski uspjeh, učenici vrlo dobrog uspjeha iskazuju dosta veći stepen neslaganja u odnosu na odlične učenike. Također vidimo da učenici odličnog uspjeha žele u budućnosti da budu učitelji, dok učenici dobrog uspjeha to ne žele.

### Zaključci

Percepcija učiteljskih osobina može pomoći učiteljima da rade na sebi, da postanu što kvalitetniji i bolji učitelji. Učitelji mogu doprinijeti i poboljšati školski uspjeh kod učenika, odnose prema učitelju, emociju koju imaju, te i samu identifikaciju ukoliko na vrijeme počnu da rade na sebi i otklone negativne osobine koje primijete da imaju. Učenici nižih razreda prepoznali su brojne pozitivne osobine svojih učitelja. Najdominantnije pozitivne osobine koje su učenci naveli su: vedra, ljubazna, nasmijana, opuštena, dobra osoba, nikad se ne ljuti i ne

galami. Učenici žele da ih učitelji poštuju, ne vole učitelje koji ih kažnjavaju i ne vole učitelje koji nijesu dosljedni. To su samo neke od negativnih osobina koje su učenici prepoznali kao negativne kod svojih učitelja. Također, neki učenici kao negativnu osobinu navode strogost, dok neki učenici prepoznaju popustljivost. Veliki broj učenika kaže da ne vole kod učitelja što odmah kažnjavaju učenike, iz ovog možemo zaključiti da pojedini učitelji jedino kaznu vide kao rješenje, bez da su pokušali da riješe problem na neki drugi način. U najranijem dobu učitelj je osoba na koju se učenik ugleda, odnosno učitelj je najčešće identifikacioni model svojim učenicima. Bar nekad smo poželjeli da mirišemo kao učitelj, da se oblačimo kao on ili da se izražavamo kao što on to radi. Djevojčice su dosta otvorenije prema svojim učiteljicama, otkrivaju im svoje tajne i pričaju o svojim problemima. Postoje i djelimične razlike u percepciji učitelja u odnosu na školski uspjeh. U percepciji negativnih osobina učitelja u odnosu na školski uspjeh međusobno se razlikuju samo učenici vrlo dobrog (4) i odličnog (5) uspjeha, gdje vrlo dobri učenici iskazuju značajno veći stepen slaganja u odnosu na odlične učenike, također vidimo da odlični učenici u budućnosti žele da budu učitelji, dok dobri učenici to baš i ne žele. U svakodnevnom radu učitelj bi trebao voditi računa o tome da je osoba koja je ogledalo učenicima nižih razreda. Svojim učenicima treba biti uzor i oličenje dobrog čovjeka. Svoje negativne osobine ne bi trebao pokazivati pred djecom, pogotovo nižeg uzrasta jer oni kopiraju svako ponašanje. Učiteljski poziv je takav da je učitelj na jedan način osim podučavanja njih dužan i odgojiti učenika i postaviti im čvrste i dobre temelje za dobrog čovjeka.

## TEACHAR AS A ROLE MODEL TO STUDENTS OF LOWER PRIMARY SCHOOL

### **Abstract**

A teacher is a person who has always been observed and evaluated, both by their surroundings and by themselves. By the term "surroundings," we refer to the immediate and extended family, as well as other participants in the educational process. Among all these observers, it is considered that the student's perception is the most important in this context due to the identification with the teacher. The teacher serves as a role model, and thus, it is crucial what qualities teachers possess, how they present those qualities, and how they behave.

The aim of this study is to examine how lower-grade students perceive their teachers in terms of gender, grade level, and academic achievement, and whether teachers can serve as a role model for them. The research included 165 students from the second to the fifth grade. A descriptive method was used, along with a survey method as a variant of the descriptive approach, as well as the method of theoretical analysis and synthesis. A sociodemographic

questionnaire was applied to collect general information about the students, as well as a student survey questionnaire (AUU).

The results show that the most dominant positive traits of teachers are kindness, calmness, and tolerance. It can also be concluded that students want their teachers to respect them, and they dislike teachers who punish them and are inconsistent. Partial differences in the perception of teachers were observed concerning academic achievement, gender, and grade level. Teachers are the role models for their students.

**Key words:** *teacher, student, interpersonal relationships, positive and negative trait.*

## Literatura

1. Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E. i Carr, D. (2015). The good teacher: Understanding virtues in practice. University of Birmingham Jubilee Centre for Character and Virtues. [http://epapers.bham.ac.uk/1970/1/The\\_Good\\_Teacher\\_Understanding\\_Virtues\\_in\\_Practice.pdf](http://epapers.bham.ac.uk/1970/1/The_Good_Teacher_Understanding_Virtues_in_Practice.pdf).
2. Bezić, K., Strugar, V. (1998). *Učitelj za treće tisućljeće*. Zagreb: HPKZ.
3. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bratanić, M. (2000). *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bush, R. N. (1954). *The Teacher-Pupil Relationship*. Prentice-Hall, New York.
6. Corwin. (2019), Visible Learning 250 Influences on Student Achievement. [https://us.corwin.com/sites/default/files/250\\_influences\\_chart\\_june\\_2019.pdf](https://us.corwin.com/sites/default/files/250_influences_chart_june_2019.pdf)
7. Čaro, A. (2022). *Pedagogija odnosa, Prilog razumijevanju interakcije učenika i nastavnika*. Tešanj: Štamparija-S.
8. Danišman, Ş., Güler, M. i Karadağ, E. (2019). Utjecaj osobina učitelja na učnička postignuća: metaanalitička studija. *Croatian Journal of Education*, 21 (4), 1367-1398. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i4.3322>
9. Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.
10. Đorđević, J. (2004). *Nastava kao proces poučavanja, učenja i komunikacije. Komunikacija i mediji*. Učiteljski fakultet u Jagodini, Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
11. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.

12. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Nakladnik.
14. Laketa, N. (1998). *Učitelj – nastavnik – učenik*. Užice: Učiteljski fakultet.
15. Lonka, K. (2020). *Fenomenalno učenje iz Finske*. Zagreb: Ljevak.
16. Ljubetić, M. i Kostović-Vranješ V. „Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu“. *Odgojne znanosti*, vol. 10, br. 1(15), 2008, str. 209–230. <https://hrcaak.srce.hr/28686>. Citirano 01.11.2021.
17. Mevlana, DŽ. R. (2011). *Kazivanja iz Mesneville*. Mostar: Fondacija Baština duhovnosti.
18. Miller, B. (2001). *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima*. Sarajevo: ABC.
19. Miljević-Ridički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (2001). *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Alinea.
20. Mužić, V. (1968). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
21. Plavšić, M. i Diković, M. (2016). *Do Teachers, Students and Parents Agree about the Top Five Good Teacher's Characteristics?* Bulgarian Comparative Education Society. 14(1), 120–126. <https://eric.ed.gov/?id=ED568113>
22. Posavec L. i Vlah N. (2019). *Odnos učitelj – učenik*. Zagreb: Napredak 160 (1 – 2), 51–64.
23. Slatina, M. (1998). *Nastavni metod – Prilog pedagoškoj moći suđenja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
24. Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
25. Vanek K., Maras A., Karabin P. (2021). *Tko su dobri učitelji?*. Zagreb: Šk. vjesnik 702, 349–370.



Zorica ĐEKIĆ<sup>1</sup>  
Radosava ĐEKIĆ<sup>2</sup>

## STRUKTURA NASTAVNOG PROCESA U KOMBINOVANOM ODJELJENJU

### Rezime

U ovom radu razmotrene su specifičnosti rada u kombinovanom odjeljenju, prednosti i nedostaci sa kojima se susreću i nastavnici i učenici.

Kombinovana odjeljenja formiraju se u seoskim školama u kojima se zbog malog broja učenika, dva ili više razreda sapajaju u jedno odjeljenje. Najčešće se kombinuju dva razreda, mada se nerijetko u praksi dešava da se zbog malog broja učenika formiraju odjeljenja sa trirazrednom i četvororazrednom kombinacijom. Prema Zakonu o opštem obrazovanju i vaspitanju, kombinovano odjeljenje od dva razreda može imati do 20 učenika, dok kombinovano odjeljenje od tri razreda može imati do 15 učenika (Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju CG Sl. br. 47/2017).

Organizacija časa u kombinovanom odjeljenju je veoma složen i izazovan zadatak za svakog učitelja. Najveći izazov sa kojim se nastavnik susreće jeste dužina trajanja časa, jer na času koji traje 45 minuta treba da organizuje nastavu iz dva ili više predmeta. Da bi uspješno realizovao ishode učenja za jedan školski čas, veoma je važno da svaki nastavnik dobro poznaje učenike – njihove karakteristike, sadržaj nastavnog predmeta, ishode učenja i da detaljno planira (priprema) čas.

**Ključne riječi:** *učenici, kombinovana odjeljenja, nastava, efikasna i racionalna organizacija časa, metodički izazovi, specifičnosti rada.*

<sup>1</sup> Zorica Đekić, profesor razredne nastave u Osnovnoj školi „Vojin Popović“ Podgorica.

<sup>2</sup> Radosava Đekić, profesor razredne nastave u Osnovnoj školi „Donja Ržanica“ Berane.

## Uvod

Usljed migracionih trendova iseljavanja stanovništva iz ruralnih područja, neke seoske škole u Crnoj Gori ostale su bez đaka i zatvorene su, a neke pohađa veoma mali broj učenika. Kao posljedica toga, u nižim razredima, razrednoj nastavi, formiraju se takozvana kombinovana odjeljenja što u starijim razredima nije praksa.

Riječ je o odjeljenjima u kojima učitelj izvodi nastavu istovremeno sa dva, tri ili više razreda, zavisno od broja učenika. Odjeljenja sastavljena od dva razreda mogu imati do 20 učenika, tri razreda do 15, a ako je riječ o odjeljenjima koja imaju po jednog ili dva učenika, mogu se kombinovati i svi razredi od prvog do petog. Ne postoji pravilo kako kombinovati razrede i formiranje odjeljenja isključivo zavisi od broja učenika i strukture (sastava) odjeljenja. Kada se analizira brojno stanje učenika, razmotri struktura odjeljenja i stvore uslovi koji ispunjavaju zakonsku normu, najefikasnije je kombinovati odjeljenja prvog ciklusa (1, 2, 3. razred), što znači i kombinaciju 4. i 5. razreda (2. ciklus).

„Biti učenik u višerazrednom kombinovanom odjeljenju znači zajedničko sjedjenje s više razreda u jednoj učionici, znači međusobnu suradnju, poštovanje pravila, pružanje pomoći i zajedničko otklanjanje mogućih smetnji“ (Lučić & Matijević, 2004: 39)

Za učitelje je rad u kombinovanom odjeljenju veoma složen obrazovno-vaspitni proces i organizacija nastave u ovakvom odjeljenju ne zavisi samo od učitelja, već i od mnogih drugih faktora. Zato se često govori o spoljašnjoj i unutrašnjoj organizaciji. Spoljašnja organizacija ne zavisi od učitelja, već se odnosi na zakonske normative i uslove rada (opremljenost škola didaktičkim sredstvima i pomagalicama, planovi rada nijesu prilagođeni – obimni sadržaji a mali broj časova za njihovu realizaciju, trajanje časa, broj učenika u odjeljenju...).

Kada je riječ o unutrašnjoj organizaciji, ona je orijentisana na sam nastavni proces i zavisi od učitelja (planiranje ishoda učenja, organizacija časa, priprema za nastavu sa akcentom na aktivnosti učenja, raspored časova, metode učenja, oblici rada, dinamika časa, primjena nastavnih sredstava i pomagala...).

Spoljašnja i unutrašnja organizacija usko su povezane i od njih zavisi uspješnost realizacije obrazovno-vaspitnih ishoda u kombinovanom odjeljenju.

### **Izazovi, prednosti i nedostaci obrazovno-vaspitnog rada u kombinovanom odjeljenju**

Učenik je ključni element u obrazovno-vaspitnom procesu. Nastava se organizuje za učenike, a njena svrha je da učenik stiče adekvatna i funkcionalna znanja, razvija psiho-fizičke sposobnosti, razvija svoje vještine i modele ponašanja.

Brojni su izazovi sa kojima se učitelji susreću prilikom rada u kombinovanim odjeljenjima kako bi učenicima omogućili aktivno učešće u nastavi i uspješno obavljali svoj posao.

**Različiti nivoi znanja** – Jedan od izazova jeste prilagođavanje nastave prema različitim nivoima znanja (individualizacija nastave). Ova raznolikost otežava organizaciju sadržaja (lekcija) koji su istovremeno razumljivi i izazovni za sve učenike. Posvećivanje pažnje nadarenim učenicima, kao i učenicima koji imaju poteškoća u učenju.

**Održavanje pažnje** – Usmjeravanje pažnje učenika u kombinovanom odjeljenju, postaje teže jer su različiti programi zastupljeni u toku časa i mlađi učenici često su manje samostalni, naročito učenici prvog razreda jer u tom uzrastu nijesu ovladali vještinama čitanja i pisanja.

**Ograničeno vrijeme** – Vrijeme koje nastavnik može posvetiti svakom razredu je ograničeno. To može dovesti do osjećaja neadekvatne podrške kod učenika, a nastavnicima stvara dodatno opterećenje da sve stignu.

**Planiranje nastave** – Priprema iziskuje više vremena i kreativnosti jer nastavnici moraju osmisliti aktivnosti koje odgovaraju učenicima različitih razreda i uspostaviti naizmjeničnu komunikaciju sa svima.

**Podrška roditelja** – Potreba za češćom roditeljskom podrškom učenicima (učestala saradnja, redovno praćenje učenika i informisanje o postignućima u učenju, pružanje podrške pri izradi domaćih zadataka, pomoć u savladavanju poteškoća u učenju).

**Obimna pedagoška dokumentacija** – Odjeljenjske knjige za sve razrede vode se pojedinačno, što iziskuje dosta vremena.

Na osnovu navedenog može se zaključiti da nastavnik koji izvodi nastavu u kombinovanom odjeljenju, pored osnovnih kompetencija koje posjeduje, mora biti kreativan, inovativan, odgovoran, radan, snalažljiv, fleksibilan, konstruktivan, posjedovati vještine posredne i neposredne komunikacije i imati dobre organizacione sposobnosti.

Rad u kombinovanom odjeljenju ima i mnoge prednosti. Prednosti su naročito izražene u smislu sticanja socijalnih i akademskih vještina.

**Razvoj socijalnih vještina** – Pozitivna interakcija među učenicima kroz vršnjačko poučavanje. Učenici različitog uzrasta uče jedni od drugih, razvijajući empatiju, toleranciju i saradnju. Mlađi učenici brže usvajaju znanje kroz interakciju sa starijim učenicima, dok stariji učenici pomažući mlađim drugarima i na taj način razvijaju liderske vještine.

**Individualizacija nastave** – Iako je individualizacija nastave navedena kao izazov, ona ima i prednosti. Individualni pristup, posvećenost svakom učeniku daje mogućnost nastavniku da prilagodi zadatke sposobnostima učenika. To može doprinijeti razvoju samostalnosti kod učenika.

**Podsticanje zajedništva** – Učenici su upućeni jedni na druge, dobro se međusobno poznaju, pružaju podršku jedni drugima, sarađuju... Takva atmosfera pomaže u stvaranju pozitivnog odnosa prema učenju i školi.

**Razvijanje kreativnosti** – Kombinovana odjeljenja podstiču nastavnike na primjenu inovativnih metoda učenja. Na taj način obogaćuje se nastavni proces i nastava postaje zanimljivija za učenike i za same nastavnike.

**Razvijanje samostalnosti** – Učenici koji pohađaju nastavu u kombinovanom odjeljenju svakodnevno se navikavaju na veću samostalnost. Dok nastavnik izvodi nastavu sa učenicima drugog odjeljenja, oni samostalno rješavaju zadatke. To znači da se od najranijeg školskog uzrasta navikavaju da pažljivo slušaju instrukcije nastavnika, uče da budu snalažljivi, skoncentrisaniji, brže uče kako da uče, stiču i produbljuju znanja na organizovaniji način.

Nedostaci rada u kombinovanom odjeljenju uglavnom su vezani za ograničene resurse, podršku i manjak vremena za realizovanje planiranih ishoda učenja.

**Ograničeni resursi i podrška** – Nedostatak didaktičkih sredstava i pomagala prilagođenih ovom tipu rada, kao i nedostatak dodatne podrške asistenata.

**Nedostatak vremena za realizaciju planiranih ishoda** – U kombinovanom odjeljenju teško je za jedan školski čas temeljno obraditi svako gradivo i odgovoriti na sve potrebe učenika.

S obzirom na to da rad u kombinovanom odjeljenju ima mnoge prednosti, svaka obrazovno-vaspitna ustanova treba nastojati da ublaži i otkloni njegove nedostatke. Prije svega mora obezbijediti adekvatne uslove za rad i na tu poziciju angažovati učitelje ili učiteljice koji su spremni da se suoče sa organizacionim i didaktičko-metodičkim preprekama, i svojom sposobnošću i kreativnošću savladaju izazove koji su pred njima.

## **Organizacija nastave u kombinovanom odjeljenju**

Često se postavlja pitanje kako organizovati nastavu u kombinovanom odjeljenju. Postoji nekoliko aspekata koji se međusobno prožimaju i svaki od njih ima važno mjesto kada se radi o ovakvom tipu nastave. Osim formiranja odjeljenja koji je prvi korak u ovakvoj organizaciji, posebnu pažnju treba obratiti na prostor u kojem se izvodi nastava, kompetencije nastavnika, godišnje planove i programe rada, raspored nastave i pripreme za čas.

Nakon što se formiraju odjeljenja, treba pristupiti uređenju prostora, tj. učionice. Uređenje prostora trebalo bi biti jedan od prioritarnijih zadataka. Dobro organizovana učionica je dovoljno prostrana i osvjetljena, ima kutke za rad u grupama, prostor za samostalan rad učenika, audio-vizuelna i vizuelna nastavna sredstva, didaktične pomoćne i radne materijale, namještaj za diferencirano raspoređivanje materijala, prostor za zidne panoe i izložbeni prostor, dnevni

raspored aktivnosti, mini biblioteku... Pri opremanju učionice treba voditi računa o položaju klupa i školske table. Veoma je bitan i raspored klupa. Najprikladniji su okrugli stolovi, da svaki učenik ima mogućnost komuniciranja sa drugima (iz razreda), bez okretanja i da jasno može da vidi sadržaj na školskoj tabli. Poželjno je da u učionici budu dvije školske table. Važno je da učitelj svakom učniku ima pristup koji će mu omogućiti jasan uvid u učenikov rad.

Nastavnik, zajedno sa učenicima, na početku nastavne godine treba da utvrdi jasna pravila rada i ponašanja u učionici sa ciljem da učenici mogu lako da koriste materijale potrebne za nastavu, da se utvrde pravila efektivnog slušanja, neometanja rada drugih učenika, poštovanje tuđeg mišljenja, uzajamne podrške i pomoći. Kada se utvrde pravila, ona će olakšati rad nastavnika i na taj način će se izbjeći konfuzija i efikasnije će se koristiti vrijeme u učionici (Ajrluai, Samardžiska i dr., 2020).

## **Planiranje nastave**

Planiranje nastave u kombinovanim odjeljenjima je veoma složen dugotrajan proces i iziskuje stručan rad nastavnika. Na početku školske godine nastavnik treba da izradi godišnje planove za sve nastavne predmete i razrede. Detaljno treba da prouči ishode učenja po razredima i na osnovu toga vrši planiranje. Šta to znači? Treba da napravi korelaciju među predmetima i tamo gdje postoji mogućnost, planira se integrativna nastava. Takođe, ishode učenja koji su prošireni kroz razrede može planirati u svim razredima u toku istih mjeseci i obrađivati iste teme u svim razredima (na istom času, kao sa „čistim“ odjeljenjem). Na taj način će učenici iz starijeg razreda obnoviti stečeno znanje iz prethodnog, a mlađi učenici proširiti svoja znanja.

## **Kako izraditi raspored časova?**

Pri izradi rasporeda časova treba znati da je časove muzičke kulture i fizičkog vaspitanja nemoguće kombinovati sa drugim predmetima, tako da se ovi časovi planiraju jednako za sve razrede. Za ostale predmete može se izraditi raspored tako što će se npr. u jednom odjeljenju raditi matematika, a u drugom likovna kultura, ili maternji u jednom a u drugom razredu priroda i sl., što zavisi od strukture kombinovanih odjeljenja i sadržaja koji se izučava.

Na početku godine nastavnik treba da odredi raspored časova za svaki dan, ali njihov redosljed i način kombinacije u toku nastave odrediće nastavnik u zavisnosti od složenosti ishoda učenja, sličnosti sadržaja (npr. praktičan rad iz prirode – biljke iz mog okruženja – čas prirode u oba razreda, iako je u rasporedu čas prirode u jednom, a drugi predmet u drugom razredu). Nastavnik

sve promjene u radu i prilagođavanje treba da evidentira u osvrtu na realizaciju plana i programa i pripremama za čas.

## **Dnevno planiranje**

Dnevno planiranje ili dnevna prirema za čas podrazumijeva pripremu aktivnosti za planirane ishode učenja radi njihove uspješne realizacije.

Planirati se može na dva načina – planiranje nastavnog časa za sve razrede kada su u pitanju slične ili iste teme, ili planiranje za svaki čas pojedinačno. Ukoliko postoji mogućnost, onda se na svakom času, u svim razredima planiraju zajedničke aktivnosti za sve razrede. To znači da se u kombinovanom odjeljenju u pojedinim djelovima časa, posebno u uvodnom i završnom dijelu, organizuju zajedničke aktivnosti. Zajednički rad detaljno se planira u dnevnoj pripremi. U uvodnom dijelu časa nastavnik svim učenicima može da postavi neki zanimljiv zadatak/problem, edukativnu igricu i da diferencira po razredima istraživačke zadatke. Nakon toga učenici će razmjenjivati utiske i prezentovati urađeno, i na taj način će učiti jedni od drugih.

U završnom dijelu časa može se organizovati neki zajednički kreativni rad, kviz znanja, edukativni video materijal i sl.

## **Vrste nastavnih časova u kombinovanom odjeljenju**

Nastavni časovi u kombinovanom odjeljenju mogu da se klasifikuju na više načina.

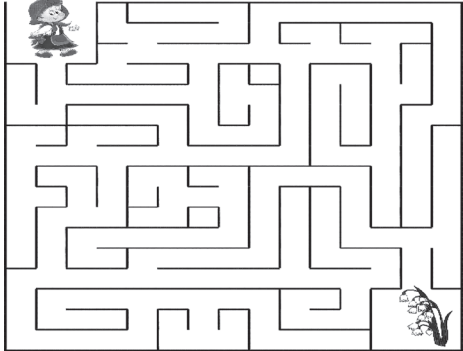
Kada govorimo o odjeljenju sastavljenom od dva razreda, razlikujemo: a) nastavni čas na kojem učenici jednog razreda stiču nova znanja, a učenici drugog razreda ih utvrđuju ili proširuju; b) nastavni čas na kojem učenici oba razreda stiču nova znanja; c) nastavni čas na kojem učenici oba razreda utvrđuju ili proširuju svoja znanja.

Vrste časova u odjeljenju sastavljenom od tri razreda: a) nastavni čas na kojem se stiču nova znanja u sva tri razreda; b) nastavni čas u kojem se utvrđuju i produbljuju stečena znanja u svim razredima; c) nastavni čas u kojem učenici dva razreda stiču nova znanja, a učenici jednog razreda utvrđuju ili proširuju stečena znanja;


d) nastavni čas u kojem učenici dva razreda utvrđuju ili proširuju stečena znanja, a učenici jednog razreda stiču nova znanja.

## Primjer scenarija časa u kombinovanom odjeljenju sastavljenom od dva razreda

<i>Predmet: Matematika</i>	<i>Predmet : Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost</i>
<i>Razred: I (prvi)</i>	<i>Razred : IV (četvrti)</i>
<i>Ishodi učenja: Tokom učenja učenici će moći da slobodnom rukom crtaju krive linije</i>	<i>Ishodi učenja: Tokom učenja učenici će moći da odrede temu teksta, mjesto i vrijeme vršenja radnje</i>
<i>Broj časova za realizaciju: 1</i>	<i>Broj časova za realizaciju: 1</i>
<b>SCENARIO ČASA</b>	
<b>AKTIVNOSTI UČENJA</b> <b>Aktivnost 1: Najava ishoda učenja – skrivalica</b>	<b>AKTIVNOSTI UČENJA</b> <b>Aktivnost 1 : Najava ishoda učenja – skrivalica</b>
Zajednička aktivnost u oba razreda	
<p>Na ekranu su prikazana polja sa simbolima. Polja se mogu označiti različitom bojom (npr. crvena za 4. razred, zelena za 1. razred). Iza polja krije se slika Crvenkape. Na svakom polju nalazi se po jedno pitanje. Važno je da pitanja budu diferencirana zbog različitog uzrasta učenika.</p> <p>Učenici iz oba razreda naizmjenično biraju polje i odgovaraju na nastavnikova pitanja (Pitanja mogu biti kombinovana iz više predmeta. Primjeri za prvi razred: Podigni lijevu ruku. U kojoj ruci je olovka? Šta je prikazano na slici? a) valjak, b) bačva, c) trougao. Koliko glasova ima u riječi krug? Koji se glas nalazi na kraju riječi – linija? ...).</p> <p>Kada otkriju skrivenu sliku/crtež, učenici učestvuju u razgovoru – prisjećaju se sadržaja bajke (Ko je glavni lik u ovoj bajci? Koji se još likovi pominju? Gdje je živjela baka? Šta nas je naučila ova bajka? ...).</p> <p>Posmatraju crtež – objašnjavaju da je nastao povlačenjem linija.</p> <p>Imenuju linije na crtežu.</p>	<p>Primjer pitanja: Smisli upitnu rečenicu sastavljenu od četiri riječi? Koja se pisma koriste u našem jeziku? a) štampana i pisana slova, b) abeceda i azbuka, c) ćirilica i latinica. Koja riječ je pravilno napisana ? a) četiri, b) četiri. Učestvuju u razgovoru – Šta su bajke? Kakve bajke mogu biti? Nabrajaju bajke koje su učili.</p>

<p><b>Aktivnost 2: Samostalan rad</b>          Podijeliti učenicima nastavne listiće.          Objasniti zadatak - „igru lavirint“.          Rješavaju zadatak na nastavnom listiću.          Pomozi Crvenkapi da pronađe put do cvijeta.</p> 	<p><b>Aktivnost 2: Primjenjuju stečeno znanje o bajkama – rad u paru</b>          Upoređuju narodnu i umjetničku bajku (na unaprijed pripremljenim listićima dobijaju karakteristike umjetničke i narodne bajke i imaju zadatak da ih pravilno razvrstaju).</p>																
<p><b>Aktivnost 3: Analiza urađenog</b>          Učenici odgovaraju na nastavnikova pitanja:          Kakva je linija koju ste nacrtali da bi Crvenkapa došla do cvijeta? Kako crtamo krive linije? Kakve su linije nacrtane u lavirintu? Kako crtamo prave linije?</p>	<p><b>Aktivnost 3: Analiza urađenog</b>          Nakon urađenog zadatka nastavnik predstavlja rješenja na ekranu (putem TV-a ili projektora).          Učenici provjeravaju da li su tačno riješili zadatak.</p> <table border="0"> <tr> <td><b>NARODNA BAJKA</b></td> <td><b>UMJETNIČKA/ AUTORSKA BAJKA</b></td> </tr> <tr> <td>Nepoznat autor</td> <td>Poznat autor</td> </tr> <tr> <td>Prenosila se usmeno</td> <td>Zapisana</td> </tr> <tr> <td>Junaci nemaju imena</td> <td>Junaci uglavnom imaju imena</td> </tr> <tr> <td>Ili su imenovani preko osobina</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jezik neknjiževni</td> <td>Jezik književni</td> </tr> <tr> <td>Vrijeme i mjesto nijesu određeni</td> <td>Vrijeme i mjesto su konkretizovaniji</td> </tr> <tr> <td>Uvijek ima srećan kraj</td> <td>Nema uvijek srećan kraj</td> </tr> </table> <p>Česti su brojevi 3, 5, 7, 12</p>	<b>NARODNA BAJKA</b>	<b>UMJETNIČKA/ AUTORSKA BAJKA</b>	Nepoznat autor	Poznat autor	Prenosila se usmeno	Zapisana	Junaci nemaju imena	Junaci uglavnom imaju imena	Ili su imenovani preko osobina		Jezik neknjiževni	Jezik književni	Vrijeme i mjesto nijesu određeni	Vrijeme i mjesto su konkretizovaniji	Uvijek ima srećan kraj	Nema uvijek srećan kraj
<b>NARODNA BAJKA</b>	<b>UMJETNIČKA/ AUTORSKA BAJKA</b>																
Nepoznat autor	Poznat autor																
Prenosila se usmeno	Zapisana																
Junaci nemaju imena	Junaci uglavnom imaju imena																
Ili su imenovani preko osobina																	
Jezik neknjiževni	Jezik književni																
Vrijeme i mjesto nijesu određeni	Vrijeme i mjesto su konkretizovaniji																
Uvijek ima srećan kraj	Nema uvijek srećan kraj																



<p><b>Aktivnost 4: Samostalan rad</b>  Nakon analize rada na nastavnom listiću, slijedi rad u udžbeniku. Nastavnik daje učenicima uputstva za dalji rad. Učenici rješavaju zadatke u Udžbeniku, str. 39.</p>	<p><b>Aktivnost 4: Slušanje i analiza djela</b>  Nastavnik saopštava učenicima da će danas čitati umjetničku bajku „Bajka o belom konju“. Poziva učenike da se udobno smjeste i poslušaju bajku.  Učenici :  – slušaju nastavnikovo interpretativno čitanje bajke  – učestvuju u razgovoru o doživljaju: Kako ste se osjećali dok ste slušali bajku? Kako se osjeća konj u bajci? Zašto konj bježi? Šta konj želi?</p>
<p><b>Aktivnost 5: Rad u paru</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nastavnik najavljuje aktivnost. Objašnjava da će raditi u paru. Dijeli nastavne listiće.</li> <li>– Učenici sa drugom/drugaricom iz klupe rješavaju zadatak na nastavnom listiću.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Nastavni listić</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Krive linije označi zelenom, a prave braon bojom.</li> <li>b) Dopuni crtež koristeći prave i krive linije (npr. sunce – kriva zatvorena linija, grane – prave linije)</li> </ol> 	<p><b>Aktivnost 5: Istraživački zadaci</b>  Nastavnik daje uputstva za rad – na tabli ističe zadatke za učenike:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Čitaj bajku u sebi</li> <li>– Dok čitaš, podvuci nepoznate riječi i potraži njihovo značenje u rječniku koji se nalazi na kraju udžbenika</li> <li>– Odredi temu bajke</li> <li>– Odredi mjesto radnje</li> <li>– Odredi vrijeme radnje</li> <li>– Učenici samostalno rade zadatke, nakon toga sa drugom/drugaricom iz klupe razmjenjuju mišljenje o urađenom</li> <li>– Čitaju urađene zadatke – zapisuju na tabli</li> </ul>
<p><b>Aktivnost 6: Presentacija urađenog</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nastavnik poziva učenike da zalijepu listiće na tablu.</li> <li>– Upoređuju i ispravljaju eventualne greške.</li> </ul> <p>Dodatni zadatak: Učenici ukrašavaju stranicu sveske krivim linijama – fraktalno crtanje</p>	<p><b>Aktivnost 6: Ilustracija bajke</b>  Domaći zadatak: Podijeliti tekst na cjeline (hronološki slijed događaja) – imenovati podnaslove cjelina</p>

**Osvrt na realizaciju časa :**

## Zaključak

Svrha ovog teksta jeste da ukaže na kompleksnost organizacije nastave u kombinovanom odjeljenju i efikasnu i racionalnu organizaciju časa. U tekstu su dati izazovi, prednosti i nedostaci prilikom izvođenja ovakvog tipa nastave. Uz dobre kompetencije nastavnika, dobro planiranje i pripremanje za nastavni proces, dobru opremljenost škole didaktičkim sredstvima i pomagalicama, ICT tehnologijom, i stvaranje boljih uslova za rad, nastava u ovakvim odjeljenjima može biti veoma kreativna i interesantna za učenike i nastavnike. Seoske škole su bogatstvo obrazovnog sistema, jer u seoskim školama učenici imaju bolje mogućnosti da upoznaju jedni druge i da upoznaju svoje prirodno okruženje (obrađuju zemljište – eko bašta, prate rast biljaka, upoznaju biljke, prate promjene u prirodi tokom godišnjih doba, posmatraju životinje i sl.). To znači da se časovi iz predmeta priroda mogu organizovati na otvorenom, da učenici u školskom dvorištu i u bližoj okolini mogu sticati primjenljiva znanja.

U radu je dat primjer iz prakse kako pripremiti čas u kombinovanom odjeljenju koje je sastavljeno od dva razreda. Veoma je važno da se dobro planiraju aktivnosti, da učitelj dobro vlada dinamikom časa kako bi učenici u svakom trenutku bili zaposleni (nije dobro da učitelj razgovara sa jednim odjeljenjem a drugo odjeljenje da čeka).

Rad sa manjim brojem učenika, različitog uzrasta, pruža bolje mogućnosti kontinuiranog praćenja napretka svakog od njih. Blagodeti seoskih škola i kombinovanih odjeljenja su te što su djeca veoma disciplinovana, pristojna, brižna i funkcionišu u odjeljenju kao porodica.

## Literatura

1. Ajrulaj, A., Samardžiska, P., Lj., Tomevska-Ilievaska, E., Mehmedi, L., Talimdžioska, D., Manevski, D. (2020). *Uputstvo za vaspitno-obrazovni rad u kombinovanim odjeljenjima u osnovnom obrazovanju*. Skoplje: Biro za razvoj obrazovanja.
2. Bogner, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Damjanović, R. (2005). *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Lučić, K., Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima*. Zagreb: Školska knjiga.

5. Rajčević, P. (2014). *Specifičnosti nastavnog rada učitelja u kombinovanom odjeljenju*. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Prizren i Leposavić.
6. Špijunović, K. (2003). *Racionalizacija rada u kombinovanom odjeljenju*. Užice: Učiteljski fakultet.

## TEACHING IN THE COMBINED GRADE CLASSES

### **Abstract**

The aim of this study is to examine specificity of the teaching in the combined class, pros and cons that teachers and students face.

Combined grades are usually organised in rural schools due to a small number of students where two or more grades are grouped together in a classroom. The most common is the combination of two grades. The combination of three or four grades is rather rare. Based on the General Law on Education of Montenegro (Official Gazette of Montenegro, No.47/2017), the combined class consists of up to twenty students while the combed class of three grades may have up to fifteen students.

Managing a classroom with multiple classes is a very complex and challenging task for every teacher. The biggest challenge that teacher faces is the length of the lesson since he is supposed to manage teaching of two or more subjects within 45 minutes. The key issue here is that teacher knows very well his students, their traits, subject contents, learning outcomes and can create a detailed lesson plan (preparation).

**Key words:** *students, combined grades, teaching, effective and rational lesson organisation, methods, specificity of work.*



# **NASTAVNO–VASPITNI RAD**





*Emina HASIĆ<sup>1</sup>*  
*Amor HASIĆ<sup>2</sup>*

## NEJEDNAKOSTI IZMEĐU ARITMETIČKE I GEOMETRIJSKE SREDINE

### Rezime

Sa nejednakostima se susrećemo tokom čitavog školovanja, od onih najjednostavnijih primjera pa sve do onih složenih gdje se nešto mora dokazati. Nejednakosti se veoma malo spominju u nastavnom sadržaju, ali se zato koriste često kao jedan od zadataka na takmičenjima iz matematike. Da bi se bolje razumjele nejednakosti, neohodno je poznavanje njihovih osobina i svojstava. Pored toga, postoje i osnovne nejednakosti sredine pomoću kojih se mogu dokazivati i rješavati neke složenije nejednakosti, a najpoznatija od njih je veza između aritmetičke i geometrijske sredine, tzv. A-G nejednakost. U ovom radu prikazaćemo način i primjenu A-G nejednakosti sa nekoliko riješenih zadataka.

**Ključne riječi:** *nejednakosti, aritmetička i geometrijska sredina, analiza, zadaci.*

---

<sup>1</sup> Emina Hasić, profesor informatike sa tehnikom, JU OŠ „25. maj“ Rožaje.

<sup>2</sup> Mr Amor Hasić, profesor matematike, JU „Srednja stručna škola“ Rožaje.

## 1. Uvod

Nejednakosti u matematici imaju važnu ulogu, a posebno u analizi i teoriji optimizacije. Omogućavaju procjenu relativnih vrijednosti brojeva i pomažu u dokazivanju drugih matematičkih teorema i rezultata. Najznačajnije nejednakosti uključuju one između različitih sredina poput aritmetičke, geometrijske, harmonijske i kvadratne sredine. Najpoznatija nejednakost je nejednakost između aritmetičke i geometrijske sredine (A-G). Prvi put je dokazana u 18 vijeku, od tada je postala važna u teoriji funkcija definišući maksimalne i minimalne vrijednosti funkcije, kao i u drugim matematičkim disciplinama. Pored teorijske važnosti A-G nejednakost se pojavljuje u raznim oblastima fizike, ekonomije i računarstva.

## 2. Nejednakosti između brojnih sredina

Dokazivanje nejednakosti u nastavi matematike je veoma važna. Zadaci u vezi nejednakosti često se daju na raznim takmičenjima iz matematike. Matematički izrazi povezani znakovima  $\langle, \rangle, \leq, \geq$  ili  $\neq$  stvaraju nejednakost.

Neka su  $a, b, c, d \in \mathbb{R}$  realni brojevi. Tada vrijede sljedeća svojstva:

1. Ako je  $a > b$ , tada je  $b < a$ .
2. Ako je  $a > b$  i  $b > c$ , tada je  $a > c$ .
3. Ako je  $a > b$  i  $n \in \mathbb{R}$ , tada je  $a + n > b + n$ . ([2] M. Nemeč, 2015)
4. Ako je  $a > b$  i  $n \in \mathbb{R}, n > 0$ , tada je  $a^n > b^n$  i  $\frac{a}{n} > \frac{b}{n}$ .
5. Ako je  $a > b$  i  $n \in \mathbb{R}, n < 0$ , tada je  $a^n < b^n$  i  $\frac{a}{n} < \frac{b}{n}$ .
6. Ako je  $a < b$ , tada za svako  $c \in \mathbb{R}$  važi  $a + c < b + c$ .
7. Ako je  $a < b$  i  $c < d$ , tada je  $a + c < b + d$ .
8. Ako su  $a, b, c, d$  pozitivni realni brojevi i  $a > b$  i  $c < d$ , tada je  $ad > bc$ .
9. Ako su  $a, b$  pozitivni realni brojevi,  $n$  prirodan broj i  $a > b$ , tada je  $a^n > b^n$ .
10. Ako su  $a, b$  pozitivni realni brojevi,  $n$  prirodan broj i  $a > b$ , tada je  $\sqrt[n]{a} > \sqrt[n]{b}$ .
11. Za svaki realan broj  $a$  vrijedi:  $a^2 \geq 0$ .



Neka su  $a, b, c \in \mathbb{R}$  realni brojevi. Tada vrijede sljedeća svojstva:

1.  $a^2 + b^2 \leq 2ab$ .

$$\frac{a}{b} + \frac{b}{a} \geq 2, a * b > 0.$$

2.  $\frac{a}{b} + \frac{b}{a} \leq -2, a * b < 0$ .

$$\frac{a}{b} \left\langle \frac{a+c}{b+c}, a, b, c \right\rangle 0, a < b.$$

**Definicija 2.1.** Neka je  $a = (a_1, a_2, \dots, a_n)$  bilo koja  $n$ -torka pozitivnih realnih brojeva. Tada imamo sljedeće osnovne sredine. ([1] dr J. Manojlović).

**Harmonijska sredina brojeva  $a_1, a_2, \dots, a_n$  je broj**

$$H_n(a) = \frac{n}{\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n}}$$

**Geometrijska sredina brojeva  $a_1, a_2, \dots, a_n$  je broj**

$$G_n(a) = \sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n}$$

**Aritmetička sredina brojeva  $a_1, a_2, \dots, a_n$  je broj**

$$A_n(a) = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}$$

**Kvadratna sredina brojeva  $a_1, a_2, \dots, a_n$  je broj**

$$K_n(a) = \sqrt{\frac{a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_n^2}{n}}$$

**Teorema 2.2.** Neka je  $a$  bilo koja  $n$ -torka pozitivnih realnih brojeva. Tada je  $H_n(a) \leq G_n(a) \leq A_n(a) \leq K_n(a)$ ,

tj.

$$\frac{n}{\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n}} \leq \sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n} \leq \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n} \leq \sqrt{\frac{a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_n^2}{n}}$$

### 3. Nejednakost između aritmetičke i geometrijske sredine (AG)

**Teorema 3.1.** (AG nejednakost za dva pozitivna broja) Neka su  $a_1$  i  $a_2$  pozitivni realni brojevi. Tada vrijedi

$$\frac{a_1 + a_2}{2} \geq \sqrt[2]{a_1 a_2}$$

Jednakost vrijedi ako i samo ako je  $a_1 = a_2$ . ([2] M. Nemeč, 2015)

**Dokaz:**

Iz date nejednakosti imamo

$$\frac{a_1 + a_2}{2} \geq \sqrt[2]{a_1 a_2}$$

Množenjem nejednačine sa 2 dobijamo

$$a_1 + a_2 \geq 2\sqrt[2]{a_1 a_2}$$

$$a_1 + a_2 - 2\sqrt[2]{a_1 a_2} \geq 0$$

Budući da su  $a_1, a_2 > 0$ , izraz na lijevoj strani možemo zapisati kao kvadrat binoma:

$$(\sqrt{a_1} - \sqrt{a_2})^2 \geq 0$$

Jednakost se postiže ako i samo ako je  $\sqrt{a_1} = \sqrt{a_2}$ , odnosno  $a_1 = a_2$ .

Da bismo dokazali teoremu od tri pozitivna broja, prije toga ćemo dokazati teoremu od četiri pozitivna broja, radi lakšeg razumijevanja.

**Teorema 3.2.** (AG nejednakost za četiri pozitivna broja) Neka su  $a_1, a_2, a_3, a_4$  pozitivni realni brojevi. Tada vrijedi za  $n = 4$

$$\frac{a_1 + a_2 + a_3 + a_4}{4} \geq \sqrt[4]{a_1 a_2 a_3 a_4}$$

Jednakost vrijedi ako samo ako je  $a_1 = a_2 = a_3 = a_4$ . ([2] M. Nemeč, 2015)

**Dokaz:** Neka su  $a_1, a_2, a_3, a_4$  pozitivni realni brojevi. Imamo

$$\frac{a_1 + a_2 + a_3 + a_4}{4} = \frac{\frac{a_1 + a_2 + a_3 + a_4}{2}}{2} = \frac{\frac{a_1 + a_2}{2} + \frac{a_3 + a_4}{2}}{2}$$

Ako na izraz na lijevoj strani primijenimo AG nejednakost, dobijamo

$$\frac{\frac{a_1 + a_2}{2} + \frac{a_3 + a_4}{2}}{2} \geq \sqrt[2]{\frac{a_1 + a_2}{2} \cdot \frac{a_3 + a_4}{2}}$$

$$\geq \sqrt[2]{\sqrt[2]{a_1 a_2} \cdot \sqrt[2]{a_3 a_4}} \quad (\text{koristeći svojstvo } \sqrt{a} \cdot \sqrt{b} = \sqrt{ab})$$

imamo

$$\geq \sqrt[2]{\sqrt{2a_1a_2a_3a_4}}$$

$$\geq \sqrt[4]{a_1a_2a_3a_4}$$

Jednakost vrijedi ako i samo ako je  $a_1 + a_2 = a_3 + a_4$  i  $a_1 = a_2$  i  $a_3 = a_4$ , odnosno  $a_1 = a_2 = a_3 = a_4$ .

**Teorema 3.3.** (AG nejednakost za tri pozitivna broja) Neka su  $a_1, a_2, a_3$  pozitivni realni brojevi. Tada vrijedi za  $n = 3$

$$\frac{a_1 + a_2 + a_3}{3} \geq \sqrt[3]{a_1a_2a_3}$$

Jednakost vrijedi ako i samo ako je  $a_1 = a_2 = a_3$ . ([2] M. Nemeč, 2015)

**Dokaz:** Neka su  $a_1, a_2, a_3 > 0$  i neka je  $a_4 = \frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}$ , tada imamo

$$\frac{a_1 + a_2 + a_3 + \frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}}{4} \geq \sqrt[4]{a_1a_2a_3 \frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}}$$

tj.

$$\frac{a_1 + a_2 + a_3}{3} \geq \sqrt[4]{a_1a_2a_3 \frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}}$$

Stepenovanjem nejednačine sa 4 dobijamo

$$\left(\frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}\right)^4 \geq a_1a_2a_3 \frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}$$

Dijeljenjem nejednačine sa  $\frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}$  dobijamo

$$\left(\frac{a_1 + a_2 + a_3}{3}\right)^3 \geq a_1a_2a_3$$

Korjenovanjem nejednačine sa 3 dobijamo konačno rješenje

$$\frac{a_1 + a_2 + a_3}{3} \geq \sqrt[3]{a_1a_2a_3},$$

Jednakost vrijedi ako i samo ako je  $a_1 = a_2 = a_3$ .

**Teorema 3.4.** (AG nejednakost za n-torke pozitivnih brojeva) Neka je  $a$  data  $n$ -toraka pozitivnih brojeva. Tada je:

$$A_n(a) \geq G_n(a),$$

tj.

$$\frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n} \geq \sqrt[n]{a_1a_2 \dots a_n}$$

jednakost vrijedi ako i samo ako je  $a_1 = a_2 = \dots = a_n$ . ([1] dr J. Manojlović)

**Dokaz:**

Pomoću matematičke indukcije dokazaćemo nejednakost.

1. Iz teoreme 3.1. A-G nejednakost za  $n = 2$ .

Jednakost se postiže ako i samo ako je  $\sqrt{a_1} = \sqrt{a_2}$ , odnosno  $a_1 = a_2$ .

2. Pretpostavimo da je nejednakost tačna za  $n = k$ , tj. da vrijedi :

$$A_k(a) \geq G_k(a),$$

tj.

$$\frac{a_1 + a_2 + \dots + a_k}{k} \geq \sqrt[k]{a_1 a_2 \dots a_k}$$

3. Pokažimo da tvrdnja vrijedi za  $n = k + 1$ .

Označimo

$$A = \frac{a_{k+1} + (k-1)A_{k+1}}{k}$$

i

$$G = \sqrt[k]{a_{k+1} A_{k+1}^{k-1}},$$

tj.

$$\frac{a_{k+1} + (k-1)A_{k+1}}{k} \geq \sqrt[k]{a_{k+1} A_{k+1}^{k-1}}$$

imamo sljedeće

$$A_k + A = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_k}{k} + \frac{a_{k+1} + (k-1)A_{k+1}}{k}$$

$$A_k + A = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_k + a_{k+1} + (k-1)A_{k+1}}{k}$$

imajući da je

$$A_{k+1} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1}}{k+1}$$

vrijedi

$$a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1} = (k+1)A_{k+1}$$

imamo

$$A_k + A = \frac{(k+1)A_{k+1} + (k-1)A_{k+1}}{k}$$

$$A_k + A = \frac{kA_{k+1} + A_{k+1} + kA_{k+1} - A_{k+1}}{k}$$

$$A_k + A = 2A_{k+1}$$

odavde je

$$A_{k+1} = \frac{A_k + A}{2} \geq \sqrt{A_k A} \geq \sqrt{G_k G}$$

iz AG nejednakosti za dva broja i pretpostavke indukcije. Dalje imamo

$$\begin{aligned} \sqrt{G_k G} &= (G_k G)^{\frac{1}{2}} = (G_k^k G^k)^{\frac{1}{2k}} \\ &= (G_k^k a_{k+1} A_{k+1}^{k-1})^{\frac{1}{2k}} \end{aligned}$$

pošto je

$$G_k^k a_{k+1} = (\sqrt[k]{a_1 * a_2 * a_3 \dots a_k})^k * a_{k+1} = a_1 \dots a_k * a_{k+1} = G_{k+1}^{k+1}$$

dobijamo

$$\sqrt{G_k G} = (G_{k+1}^{k+1} A_{k+1}^{k-1})^{\frac{1}{2k}}$$

dakle,

$$A_{k+1} \geq (G_{k+1}^{k+1} A_{k+1}^{k-1})^{\frac{1}{2k}}$$

to je ekvivalentno

$$A_{k+1}^{2k} \geq G_{k+1}^{k+1} A_{k+1}^{k-1}$$

imamo sljedeću nejednakost

$$\begin{aligned} A_{k+1} &= \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1}}{k+1} \\ \left( \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1}}{k+1} \right)^{2k} &\geq (a_1 * a_2 * \dots * a_{k+1}) \left( \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1}}{k+1} \right)^{k-1} \end{aligned}$$

dijeljenjem nejednakosti sa  $\left( \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1}}{k+1} \right)^{k-1}$  dobijamo

$$\left( \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1}}{k+1} \right)^{k+1} \geq (a_1 * a_2 * \dots * a_{k+1})$$

zadnja nejednakost je ekvivalentna sa

$$\frac{a_1 + a_2 + \dots + a_{k+1}}{k+1} \geq \sqrt[k+1]{(a_1 * a_2 * \dots * a_{k+1})}$$

odnosno

$$A_{k+1} \geq G_{k+1}$$

čime je induktivni dokaz završen.

**Zadatak 3.5.** Za pozitivne realne brojeve  $a, b, c$  dokazati da vrijedi nejednakost.  
([2] M. Nemeč, 2015)

$$ab(a+b-2c)+bc(b+c-2a)+ac(a+c-2b) \geq 0$$

**Dokaz:**

Množenjem ćemo se osloboditi zagrada

$$a^2b+ab^2-2abc+b^2c+bc^2-2abc+a^2c+ac^2-2abc \geq 0$$

$$a^2b+ab^2+b^2c+bc^2+a^2c+ac^2-6abc \geq 0$$

$$a^2b+ab^2+b^2c+bc^2+a^2c+ac^2 \geq 6abc$$

Primjenom AG nejednakosti imamo

$$a^2b+ab^2+b^2c+bc^2+a^2c+ac^2 \geq 6\sqrt[6]{a^2b \cdot ab^2 \cdot b^2c \cdot bc^2 \cdot a^2c \cdot ac^2}$$

$$a^2b+ab^2+b^2c+bc^2+a^2c+ac^2 \geq \sqrt[6]{(abc)^6}$$

$$a^2b+ab^2+b^2c+bc^2+a^2c+ac^2 \geq 6abc$$

Jednakost vrijedi ako i samo ako je  $a^2b = ab^2 = b^2c = bc^2 = a^2c = ac^2$ , tj.  $a = b = c$ .

**Zadatak 3.6.** Za sve pozitivne realne brojeve  $a, b, c$ , takve da je  $a + b + c = 1$ , dokazati da važi nejednakost

$$\left(1 + \frac{1}{a}\right)\left(1 + \frac{1}{b}\right)\left(1 + \frac{1}{c}\right) \geq 64$$

**Dokaz:** Lijeva strana date nejednakosti može se zapisati na sljedeći način

$$\left(1 + \frac{1}{a}\right)\left(1 + \frac{1}{b}\right)\left(1 + \frac{1}{c}\right) = \frac{a+1}{a} \cdot \frac{b+1}{b} \cdot \frac{c+1}{c}$$

Zamjenom vrijedosti  $a + b + c = 1$  imamo

$$\begin{aligned} \frac{a+1}{a} \cdot \frac{b+1}{b} \cdot \frac{c+1}{c} &= \frac{a+a+b+c}{a} \cdot \frac{b+a+b+c}{b} \cdot \frac{c+a+b+c}{c} \\ &= \frac{1}{abc} (a+a+b+c) \cdot (b+a+b+c) \cdot (c+a+b+c) \end{aligned}$$

Primjenom AG nejednakosti imamo

$$\left(1 + \frac{1}{a}\right)\left(1 + \frac{1}{b}\right)\left(1 + \frac{1}{c}\right) \geq \frac{1}{abc} \cdot 4\sqrt[4]{a \cdot a \cdot b \cdot c} \cdot 4\sqrt[4]{b \cdot a \cdot b \cdot c} \cdot 4\sqrt[4]{c \cdot a \cdot b \cdot c}$$

$$\left(1 + \frac{1}{a}\right)\left(1 + \frac{1}{b}\right)\left(1 + \frac{1}{c}\right) \geq \frac{1}{abc} \cdot 64\sqrt[4]{(abc)^4}$$

$$\left(1 + \frac{1}{a}\right)\left(1 + \frac{1}{b}\right)\left(1 + \frac{1}{c}\right) \geq \frac{1}{abc} \cdot 64 \cdot abc$$

$$\left(1 + \frac{1}{a}\right)\left(1 + \frac{1}{b}\right)\left(1 + \frac{1}{c}\right) \geq 64$$

**Zadaci 3.7.** Za pozitivne realne brojeve  $x, y, z$  dokazati da vrijedi nejednakost

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt{2}$$

**Dokaz:**

Primjenom AG na lijevoj strani nejednakosti imamo

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt[3]{\sqrt{\frac{x+y}{z}} * \sqrt{\frac{y+z}{x}} * \sqrt{\frac{z+x}{y}}}$$

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt[6]{\frac{(x+y)*(x+z)*(y+z)}{xyz}}$$

Prema nejednakosti imamo

$$x+y \geq 2\sqrt{xy}, \quad x+z \geq 2\sqrt{xz}, \quad y+z \geq 2\sqrt{yz}$$

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt[6]{\frac{2\sqrt{xy} * 2\sqrt{xz} * 2\sqrt{yz}}{xyz}}$$

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt[6]{\frac{8\sqrt{(xyz)^2}}{xyz}}$$

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt[6]{8\frac{xyz}{xyz}}$$

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt[6]{2^3}$$

$$\sqrt{\frac{x+y}{z}} + \sqrt{\frac{y+z}{x}} + \sqrt{\frac{z+x}{y}} \geq 3\sqrt{2}$$

**Zadatak 3.8.** Neka su  $a, b, c$  pozitivni brojevi takvi  $a + b + c \leq 3$ .

Dokazati da vrijedi nejednakost

$$\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c} \geq \frac{3}{2}$$

**Dokaz:**

Primjenom AG na lijevoj strani nejednakosti imamo

$$\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c} \geq 3\sqrt[3]{\frac{1}{1+a} * \frac{1}{1+b} * \frac{1}{1+c}}$$

Sada primjenom AG nejednakosti na brojeve  $(1+a), (1+b), (1+c)$  dobijamo

$$(1+a) + (1+b) + (1+c) \geq 3\sqrt{(1+a)(1+b)(1+c)}$$

Množenjem nejednakosti

$$\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c} \geq 3\sqrt[3]{\frac{1}{1+a} * \frac{1}{1+b} * \frac{1}{1+c}} \quad \text{i}$$

$$(1+a) + (1+b) + (1+c) \geq 3\sqrt[3]{(1+a)(1+b)(1+c)}$$

imamo

$$\left(\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c}\right) * ((1+a) + (1+b) + (1+c)) \geq 3\sqrt[3]{\frac{1}{1+a} * \frac{1}{1+b} * \frac{1}{1+c}} * 3\sqrt[3]{(1+a)(1+b)(1+c)}$$

Kako su  $a, b, c$  pozitivni brojevi takvi da je  $a + b + c \leq 3$ .

$$\left(\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c}\right) * (3+a+b+c) \geq 9 \frac{(1+a) * (1+b) * (1+c)}{(1+a) * (1+b) * (1+c)}$$

$$\left(\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c}\right) * (3+3) \geq 9$$

$$\left(\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c}\right) \geq \frac{9}{6}$$

$$\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c} \geq \frac{3}{2}$$

Jednakost važi za  $a + b + c \leq 3$ . tj.  $a = b = c = 1$ .

**Zadatak 3.9.** Za realne brojeve  $x, y, z > 0$  dokazati da vrijedi nejednakost

$$(x+y)^2 + (x+y+4z)^2 \geq \frac{100xyz}{x+y+z}$$

**Dokaz:**

$$(x+y)^2 + (x+y+4z)^2 \geq (x+y)^2 + (x+2z+y+2z)^2$$

Iz nejednakosti AG imamo

$$x+y \geq 2\sqrt{xy}$$

$$x+2z \geq 2\sqrt{2xz}$$

Primjenom datih nejednakosti imamo

$$(x+y)^2 + (x+y+4z)^2 \geq (2\sqrt{xy})^2 + (2\sqrt{2xz} + 2\sqrt{2yz})^2$$

$$(x+y)^2 + (x+y+4z)^2 \geq 4xy + \left( (2\sqrt{2xz})^2 + 2 * 2\sqrt{2xz} * 2\sqrt{2yz} + (2\sqrt{2yz})^2 \right)$$

$$(x+y)^2 + (x+y+4z)^2 \geq 4xy + \left( 4 * 2xz + 2 \left( 4\sqrt{4xyz^2} \right) + 4 * 2yz \right)$$

$$(x+y)^2 + (x+y+4z)^2 \geq 4xy + 8xz + 8yz + 8\sqrt{4xyz^2}$$

$$(x+y)^2 + (x+y+4z)^2 \geq 4xy + 8xz + 8yz + 16z\sqrt{xy}$$



Pomnožićemo nejednakost sa  $\frac{(x+y+z)}{xyz}$ , dobijamo

$$\begin{aligned} ((x+y)^2 + (x+y+4z)^2) * \frac{(x+y+z)}{xyz} &\geq (4xy + 8xz + 8yz + 16z\sqrt{xy}) * \frac{(x+y+z)}{xyz} \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq \frac{(4xy + 8xz + 8yz + 16z\sqrt{xy})(x+y+z)}{xyz} \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq \left( \frac{4xy}{xyz} + \frac{8xz}{xyz} + \frac{8yz}{xyz} + \frac{16z\sqrt{xy}}{xyz} \right) * (x+y+z) \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq \left( \frac{4}{z} + \frac{8}{y} + \frac{8}{x} + \frac{16\sqrt{xy}}{xy} \right) * (x+y+z) \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq 8 * \left( \frac{1}{2z} + \frac{1}{y} + \frac{1}{x} + \frac{1}{\sqrt{xy}} + \frac{1}{\sqrt{xy}} \right) * \left( \frac{x}{2} + \frac{x}{2} + \frac{y}{2} + \frac{y}{2} + z \right) \end{aligned}$$

Koristeći AG nejednakost imamo

$$\begin{aligned} \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq 8 * 5 \sqrt[5]{\frac{1}{2z} * \frac{1}{y} * \frac{1}{x} * \frac{1}{\sqrt{xy}} * \frac{1}{\sqrt{xy}}} * 5 \sqrt[5]{\frac{x}{2} * \frac{x}{2} * \frac{y}{2} * \frac{y}{2} * z} \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq 8 * 5 \sqrt[5]{\frac{1}{2x^2y^2z}} * 5 \sqrt[5]{\frac{x^2y^2z}{16}} \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq 8 * 5 * 5 * 5 \sqrt[5]{\frac{x^2y^2z}{32x^2y^2z}} \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq 200 * 5 \sqrt[5]{\frac{1}{2^5}} \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq \frac{200}{2} \\ \frac{((x+y)^2 + (x+y+4z)^2)(x+y+z)}{xyz} &\geq 100 \\ \frac{(x+y)^2 + (x+y+4z)^2}{xyz} &\geq \frac{100}{(x+y+z)} \\ (x+y)^2 + (x+y+4z)^2 &\geq \frac{100xyz}{(x+y+z)} \end{aligned}$$

Dakle nejednakost je tačna, a jednakost vrijedi ako i samo ako je  $x = y = 2z$ .

## 4. Zaključak

U ovom radu prikazali smo nekoliko zadataka dokazivanja nejednakosti između aritmetičke i geometrijske sredine, što predstavlja temeljnu matematičku nejednakost. Nadamo se da će nekoliko zadataka i način njihovog rješavanja biti od koristi naučnoj zajednici, u ovom slučaju profesorima i učenicima koji se spremaju za takmičenje iz matematike i srodnih nauka. Pored navedenih zadataka postoji još mnoštvo njih koje je moguće riješiti i vježbati na sličan način.

## Literatura

1. Manojlović, J. (*Nejednakosti i primene*. Niš: Prirodno-matematički fakultet. <https://www.yumpu.com/xx/document/view/33955890/nejednakosti-i-primene>
2. Nemeć, M. (2015). *Nejednakosti između osnovnih sredina*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu prirodoslovno-matematički fakultet matematički odsjek. <https://repozitorij.pmf.unizg.hr/islandora/object/pmf%3A5349/datastream/PDF/view>
3. Berend, I. (2012). *Nejednakosti*. Diplomski rad – Sveučilište J. J. Štrosmajera u Osijeku, Odjel za matematiku Sveučilišni nastavnički studij matematike i informatike. <https://vdocuments.site/mdjumicuploadsdiplomskiber57pdf-2017-10-5-nejednakosti-ubrajaju-se-osnovne.html?page=1>

# INEQUALITIES BETWEEN ARITHMETIC AND GEOMETRIC MEANS

## **Abstract**

We encounter inequalities throughout our entire schooling, from the simplest examples to those complex examples where something has to be proven. Inequalities are rarely mentioned in the teaching content, but that is why they are often used as one of the tasks in mathematics competitions. In order to better understand inequality, it is necessary to know its characteristics and properties. In addition, there are also basic inequalities of the mean, which can be used to prove and solve some more complex inequalities, and the most famous of them is the connection between the arithmetic and geometric means, the so-called A-G inequality. In this paper, we will present the method and application of the A-G inequality with several solved problems.

**Key words:** *Inequalities, arithmetic and geometric mean, analysis, problems.*



# IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA





Radovan DAMJANOVIĆ<sup>1</sup>

## RAZVOJ PROSVJETNE MISLI U CRNOJ GORI U XIX VIJEKU<sup>2</sup> povodom 190 godina postojanja Cetinjske/Njegoševe/Male škole

### Rezime

U prvom dijelu rada dat je kratak pregled razvoja prosvjetne djelatnosti od najranijih dana do početka XIX vijeka. Istaknut je doprinos prosvjetiteljstvu od strane vjerskih organizacija (manastiri, crkve) koji su u svojim objektima otvarali škole za opismenjavanje i školovanje svog svešteničkog kadra. Značajan doprinos procesu opismenjavanja dukljanskih Slovena imao je monaški red benediktinaca. Pojava štamparske mašine u Crnoj Gori, prve štamparske mašine kod Južnih Slovena i štampanje prve knjige *Oktoih prvoglasnik* (1494) predstavlja prvorazredni značaj za razvoj kulturno-prosvjetne misije kod nas. Dolaskom na svjetovni i svetovni crnogorski tron kuće Petrovića shvaćeno je da vjerske škole ne mogu zadovoljiti obrazovne i kulturne potrebe države i počinju se stvarati uslovi za otvaranje državnih škola. Petar II Petrović Njegoš uz pomoć ruske vlade otvara prvu osnovnu školu u ondašnjoj Crnoj Gori (1834). U radu se govori o teškoćama u radu u ovoj i u drugim školama u pogledu nedostatka kadrova, udžbenika, nastavnih sredstava i sl. Državne i prosvjetne vlasti bile su primorane da traže pomoć sa strane. U Crnu Goru dolazi školovani prosvjetni kadar iz Kotora, Dalmacije, Like, Slavonije, Vojvodine (ovo su sredine koje su tada bile pod upravom Austrougarske), koji od rada u nastavi do rukovođenja prosvjetnim institucijama rade na razvoju školskog sistema. Ovi „izvanjci“ dali su značajan doprinos unapređenju školskog i kulturnog života u Crnoj Gori. U radu se naglašava kako je djelovanje izvanjaca u crnogorskoj prosvjeti ostavilo važan

<sup>1</sup> Radovan Damjanović, profesor pedagogije i psihologije, istoričar prosvjete, leksikograf, objavio 20-ak knjiga i oko 180 stručno-istraživačkih radova.

<sup>2</sup> Rad objavljen na Okruglom stolu održanom na Cetinju 31. oktobra 2024. godine u organizaciji Osnovne škole „Njegoš“, povodom jubileja 190 godina postojanja Cetinjske (Njegoševe) Male škole.

trag u formiranju svijesti Crnogoraca o sebi, svojoj tradiciji, kulturi, pa i državi. Kadrovi koji su dolazili sa strane nijesu u sebi nosili karakter i mentalitet crnogorskog građanina i nijesu imali osećaj za vrijednosti koje su se ovde baštinile. Brojne generacije su završavale školovanje, ali su i oni i crnogorsko društvo postepeno ostajali bez temeljnih nacionalnih atributa, bez svog jezika, bez svoje istorije, bez vlastite tradicije i kulturne baštine.

**Ključne riječi:** *prosvjetna misija, Cetinjska škola, Njegoš, nastavni kadar, nastavni plan i program, zakonodavstvo, izvanjci.*

## Školstvo do XIX vijeka

Kad je riječ o predstavljanju razvoja prosvjetno-kulturne misli kod nas u Crnoj Gori sve do nazad 40–50 godina nijesmo imali neki značajniji rad koji bi taj razvoj predstavio na adekvatan način<sup>3</sup>. Taj nedostatak negativno se odrazio na razvoj samosvijesti pojedinca o sopstvenoj ulozi u odnosu prema svojoj prošlosti, svojoj tradiciji, svom narodu i svojoj državi. Naraštajima koji dolaze treba pokazati ono što imamo kako bi na osnovu toga gradili vlastiti sistem vrijednosti.

Crna Gora je od najranijih dana bila pod uticajem raznih kultura, što je ostavljalo traga na ukupni društveni i duhovni život. U sferi tih kultura razvijalo se i crnogorsko duhovno stvaralaštvo, u kome je posebno mjesto imalo pedagoško nasljeđe. Ono će imati posebnu ulogu u razvoju pedagoške misli koja će se ogledati u praktičnoj vaspitnoj djelatnosti. Iako u granicama skromnih razmjera, kultura i prosvjeta na crnogorskom tlu stalno su bile u vezi sa idejama pedagoških pokreta i ličnosti iz ove oblasti iz Evrope i svijeta. To je naročito dolazilo do izražaja u XIX i početkom XX vijeka<sup>4</sup>.

Dolazak slovenskih plemena na Balkansko poluostrvo vezuje se za kraj V i početak VI vijeka. Smatra se da je njihova seoba bila u više etapa i da je trajala više od jednog vijeka. Došli su u državu Vizantiju koja je imala uređene svjetovne i crkvene zakone i ostali pod njihovom vlašću sve dok im nije pošlo za rukom da osnuju svoje državne zajednice. Proces prilagođavanja novom životu nije bio ni malo lak. Borili su se da postanu punopravni građani, a to im je pošlo za rukom kada su napustili mnogobožačku religiju i primili hrišćanstvo. Na zauzetoj teritoriji počeli su da se organizuju u državne zajednice (Dukljani, Hrvati,

<sup>3</sup> Radovi koji su se pojavi nedavno u vidu monografija, studija, saopštenja značajno su upotpunili i verificovali sliku o prosvjetnoj i pedagoškoj misli. Autori ovih radova su: Tomaš Marković, Rade Delibašić, Đoko Pejović, Miloš Starovlah, Radivoje Šuković i drugi koji ovaj razvoj prate od najranijih dana i koji nije posmatran izolovano od socio-ekonomskog, političkog, kulturnog i prosvjetnog razvoja društvene zajednice.

<sup>4</sup> Do Crne Gore su dolazile ideje Komenskog, Rusoa, Pestalocija, Ušinskog, Herbarta, američke radne škole, a kasnije i pedagoške ideje Makarenka, Krupske, Blonskog, Marksa, Lenjina i drugih (Rade Delibašić: Istorija pedagoške misli u Crnoj Gori (2009), CID, Podgorica).



Srbi), na što vizantijske vlasti nijesu blagonaklono gledale. Dolazi do sukoba, a jedan od njih je bila i bitka u okolini Bara (Tuđemilsko polje) 1042. godine, đe je Stefan Vojislav, prvi vladar iz crnogorske dinastije Vojislavljevića, zbacio vizantijsku vlast i odbranio nezavisnost svoje kneževine Duklje.

Kada je u pitanju razvoj kulture kod Slovena koji su došli na Balkan sve do IX vijeka imamo vrlo malo podataka. Tada praktično počinje era slovenske pismenosti, u kojoj su glavnu ulogu imali Konstantin (Ćirilo) i Metodije. Ćirilo je stvorio slovensku azbuku, a u Duklji su je dobili oko polovine IX vijeka.

Veoma značajnu ulogu u opismenjavanju dukljanskih Slovena imao je monaški red benediktinaca, čiji se rad u Crnogorskom primorju može pratiti od 840. godine.

Krajem XII vijeka Zeta (Duklja) biva vojnički pobijedena i pokorena i to područje ulazi u sastav države Nemanjića. Učvršćuje se pravoslavlje, a u XIII i XIV vijeku gradi veći broj crkava i manastira pri kojima se otvaraju škole. Pišu se prve knjige, a među najznačajnija djela na području Duklje ubrajamo *Ljetopis popa Dukljanina*. To je prvi crnogorski spis, hronika i književno djelo. Nastalo je u XII vijeku.

Gutenbergov pronalazak tehnike štampanja pokretnim slovima predstavlja početak novog doba u razvoju evropskih naroda. Ručno pisanje knjiga zamijenilo je štampanje pokretnim livenim slovima, a prva knjiga štampana ovom tehnikom pojavljuje se 1455. godine u Majncu. Ubrzo nakon toga otac i sin, Ivan i vladar Đurđe Crnojević, koji su inače bili ljubitelji knjige i prosvjetitelji, dopremaju u Crnu Goru štamparske mašine iz Venecije i štampa se, nepunih 40 godina poslije Gutenbergove prve knjige, *Oktoih prvoglasnik* 4. januara 1494. godine. Ovo je bila prva državna štamparija kod Južnih Slovena. Ubrzo poslije ove knjige štampaju se *Oktoih petoglasnik*, *Psaltir s posljedovanjem*, *Molitvenik* i *Četvoroevanđelje*. Nastanak ovih knjiga (inkunabula) nadoknadio je nedostatak rukopisnih knjiga i nastavio tradiciju brojnih prepisivačkih centara. Inkunabule crnogorske štamparije Crnojevića predstavljaju vrhunska djela južnoslovenske grafike.

Propast srednjovjekovnih država na prostorima Balkana i dolazak Turaka uslovio je da se razvoju prosvjetne djelatnosti poklanja sve manja pažnja. Učenje pismenosti vezuje se za manastire, a kulturni napredak u narodu ogleda se kroz razvoj usmenog stvaralaštva, u prvom redu epske poezije. U stanju opšte nepismenosti, vaspitanje i obrazovanje na sebe preuzima porodica i plemensko-patrijarhalna sredina. Gusle i epske narodne pjesme podsticale su i mobilisale porobljeno stanovništvo na oslobodilačku borbu, slaveći na najbolji način čojstvo i junaštvo kao vrhunske ljudske vrijednosti. To stanje potrajaće sve do dolaska na presto gospodara i vladika Petrovića. Tada dolazi do uspona u razvoju ukupnog crnogorskog društva, a time i prosvjete i kulture. Shvaćeno je da manastiri i njihove škole ne mogu zadovoljiti obrazovne i kulturne potrebe

države, pa se počinju stvarati uslovi za otvaranje državnih škola. Prvi inicijator tih promjena bio je vladika Vasilije Petrović (1709–1766). Siromašna i ekonomski iscrpljena u borbama za slobodu, Crna Gora nije imala mogućnosti da svojim sredstvima osniva svjetovne škole, pa vladika Vasilije traži pomoć od Rusije. On piše više puta ruskoj vladi i ruskim poslanicima i dva puta odlazi u posetu Rusiji, ali pomoći nije bilo. I vladika Petar I Petrović nastavlja ovu aktivnost i za pomoć se obraća ruskoj i austrijskoj vladi. Pomoć nije stizala, tako da ove napore za osnivanje škole uspijeva da realizuje Petar II Petrović Njegoš.

## Prva svjetovna škola

Prvu svjetovnu školu na području tadašnje Crne Gore osnovao je Njegoš 1834. godine<sup>5</sup>. Škola je počela sa radom u Cetinjskom manastiru, u dosta lošim uslovima. Polaznici škole bili su učenici sa Cetinja i okolnih sela, Donjeg kraja i Bjelica, ali su školu pohađala deca i iz drugih krajeva Crne Gore. Na početku ih je bilo 30, a prvi učenici ove škole bili su već odrasli mladići. Pri školi je Njegoš osnovao i pansion („blagodjejanje“) đe su đaci imali stan, hranu i odjeću. Prvi učitelj je bio Petar Ćirković, rodom iz Kotora. Mirni nastavak rada škole ubrzo je prekinut. Otpočeo je rat sa Turcima i 1837. godine i đaci su listom pošli u boj, u „staru crnogorsku školu“ da ispune amanet koji im se još od djetinjstva neprestano nametao, posebno kroz guslarske pjesme, da valja mrijet za „za krst časni i slobodu zlatnu“. Nije tačno utvrđeno kada je škola nastavila sa radom, ali je poznato da je radila prije 1841. godine. Tada je učitelj bio Lazar Vlahović, koji je završio Srpsku učiteljsku školu u Somboru (Preparandiju).

U vrijeme Omer-pašina napada na Crnu Goru 1852. i rata do 1854. godine ponovo su đaci ove škole zamijenili školski pribor ratnim oružjem. Tada su i slova iz Njegoševе štamparije prelivena u puščana zrna, da bi knjaz Danilo nakon rata nabavio novu štampariju. Poslije 1854. godine za učitelja je postavljen arhimandrit Nikanor Ivanović iz Drniša, a poslije njegovog zavladičenja učitelj je Antonije Macura iz Dalmacije. Najznačajniji preokret u radu Cetinjske škole čini Stevan Petranović, koji na poziv knjaza Danila iz Zadra dolazi na Cetinje i radi kao nastavnik Cetinjske škole do 1860. godine. On reformiše ovu trora-zrednu školu tako što ima namjeru da podigne na petorazrednu sa zadatkom da

---

<sup>5</sup> Dosta dugo se u Crnoj Gori raspravljalo o tome koja je najstarija škola u staroj podlovcenskoj Crnoj Gori bila: da li je to cetinjska ili brčeoska. Naime, dvije godine prije Cetinjske škole u Brčeoskom manastiru Njegoš je 1832. godine otvorio školu za obuku sveštenika i vojnih starješina. U njoj je školovanje trajalo sedam mjeseci. Za učitelja je postavljen užički episkop Nikifor Maksimović Vukosavljević koji je i rukopoložio za sveštenike veliki broj polaznika ove škole. Ipak, naknadna istraživanja su utvrdila da ovo nije bila svjetovna škola. (Savo Lekić, (2005, Razvoj prosvjete i školstva u Barskoj opštini, Bar, str.57)

bolje učenike osposobljava za učitelje prvog i eventualno drugog razreda. To je bio čovjek slobodnog duha i nezavisnog karaktera što je nastojao da prenese svojim učenicima, a što se nije dopadalo nadležnima, posebno sveštenstvu, koji su njegov rad proglasili „jeresom“ i on je bio prisiljen da napusti školu. Imao je veliki uticaj na svoje učenike koji su ga posebno voljeli i cijenili. Postoji zabilježen podatak da su ga učenici, kada je napuštao Crnu Goru, do austrijske granice ispratili sa suzama. Poslije njega na poziv knjaza Danila iz Prizrena dolazi Nikola Musulin, koji je takođe napravio određene promjene u organizaciji škole i rada u nastavi. Plašio se da ne bude njegov rad ocijenjen kao „jeres“ i sasvim je drugačije radio od prethodnika. Tražio je da učenici nastavno gradivo uče napamet, bez obzira koliko naučeno razumiju.

Knjaz Nikola je poklanjao izuzetnu pažnju i interesovanje za razvoj prosvjete. Međutim, odmah se suočio sa ratom protiv Turaka (ustanak u Hercegovini). Po završetku rata (1862) poziva na Cetinje Nićifora Dučića iz okoline Trebinja, koji je dosta uradio na širenju školske mreže. Otvara se devet osnovnih škola. Dučić, želeći da unaprijedi rad u Cetinjskoj i ostalim školama, dovodi iz Dalmacije iskusne učitelje Boža Novakovića i Mihaila Mršića. Međutim, sva trojica su 1867. godine napustili Cetinjsku školu, čime se stanje u ovoj školi značajno pogoršalo. U Crnu Goru 1869. godine iz Vojvodine dolazi Milan Kostić, afirmisani prosvjetno-pedagoški radnik kojeg 1870. postavljaju za glavnog školskog nadzornika. Autor je jedinstvenog nastavnog plana i programa za osnovnu školu, a posebno se angažovao na zavođenju reda u školama i stručnom usavršavanju učitelja koji su imali oskudno pedagoško-didaktičko obrazovanje. Osposobljavao je učitelje da sami prave nastavna sredstva tako da su škole bile dosta dobro snabdjevene potrebnim nastavnim materijalima. Cetinjska škola je tih godina (1870–1872) imala sva potrebna nastavna sredstva.

O stanju u obrazovanju u Crnoj Gori do 1870. godine „Glas Crnogorca“ piše: „Do te godine sav pismeni svijet jedva da je brojao koju stotinu, i to se sa malim izuzecima odnosilo na svještena lica. Pa i njihovo znanje kakvo je bilo? Veliki dio njih ako je znao čitati – i to crkveno-slovenski – pisati nije znao. A kada će se pismom baviti kada je u Crnu Goru svještenik ujedno ratnik. Osim toga i sam učitelj ... nije mnogo više znao, no što je svog učenika učio“<sup>6</sup>.

Pismenost nije bila na zavidnom nivou što je navelo Milana Kostića da formira komisiju sa zadatkom da se izvrši popis dece za školu. Po njihovoj procjeni tada je bilo potrebno (1870) otvoriti oko 40 novih škola. Za to nije bilo ni finansijske ni kadrovske mogućnosti, te se pristupilo osposobljavanju 40 mladića koji su završili četvorogodišnju osnovnu školu i izrazili želju da budu učitelji, da kroz dvomjesečni kurs završe obuku koju su vodili sam Kostić i Špiro Kovačević, učitelj iz Šibenika. Na kraju su polaznici polagali ispit kome su prisustvovali

<sup>6</sup> „Glas Crnogorca“, br. 12/1873.

knjaz Nikola i mitropolit. Većina je položila ispit i bili su raspoređeni u 24 škole koje su tada nanovo otvorene. Zahvaljujući takvom kursu vlasti i uz velike napore pojedinih nahija u izgradnji školskih zgrada, od početka 70-ih godina XIX vijeka dolazi do povećanja broja škola, a tako i učenika. Školske 1874/75. godine Crna Gora je imala 51 osnovnu školu i taj broj se do kraja vijeka stalno povećavao kada ih je bilo oko 100. Uoči balkanskih ratova bilo ih je 144, a dvije godine kasnije u Crnoj Gori radi 211 osnovnih škola sa 357 odjeljenja u kojima je radilo 366 učitelja. Učenika je bilo 18 195, od koji je bilo samo 2 389 učenica, ili 13%<sup>7</sup>.

Obrazovanju ženske djece nije se poklanjala pažnja. Tek 1867. godine prvi put srijećemo djevojčice u Cetinjskoj osnovnoj školi. Nerado su roditelji slali žensku djecu u tzv. „muške škole“. Tražilo se rješenje u otvaranju osnovne škole za žensku djecu. Jelena Vicković je 1871. godine okupila nekoliko djevojčica i počela ih opismenjivati. Kako je ova ideja bila interesantna i roditelji su je podržali, naredne godine su nadležni organi ovu grupu prihvatili i otvorili privatnu školu u kojoj je bilo 30-ak učenica. Država je 1974. godine prihvatila ovu školu kao javnu žensku školu.

U pojedinim mjestima su otvarane privatne škole koje su mještani sami izdržavali. Bio ih je veliki broj i sve su bile pod nadzorom državnih i mjesnih vlasti. Milan Kostić u svojoj knjizi<sup>8</sup> navodi kako je interesovanje za otvaranje novih škola bilo veliko i postalo glavna tema domaće i strane javnosti. „Koji je god stranac dolazio u Crnu Goru i čuo da u Crnoj Gori ima toliko škola, svaki je posetio jednu, ili drugu, da se uveri i sam, da li može i taj „divlji narod“ (kao što stranci misle o Crnogorcima) što naučiti. No kada su izlazili iz škole, oni su često sa stidom priznali svoje neznanje i svoju lakovericu, što su, to jest, držali Crnogorce za takve divljake“.

Pored osnovnih škola u drugoj polovini XIX vijeka otvoreno je i nekoliko srednjih škola. Prvo je otvorena (1863) Bogoslovija koja je radila samo jednu godinu i nastavila je sa radom 1869. godine. Usljed ratnog stanja prekida rad 1875, a od 1887. do 1916. godine nastavlja rad pod nazivom Bogoslovsko-učiteljska škola, najprije kao trogodišnja, a od 1908. godine u četvorogodišnjem trajanju<sup>9</sup>. Na Cetinju je 1869. godine počeo da radi i Djevojački institut u kojem su se školovale djevojčice od 9 do 12 godina. Vaspitačice su bile isključivo Ruskinje i Francuskinje, a upraviteljica je dugo godina bila Sofija Petrovna Mertvago. Obje ove institucije su otvorene zahvaljujući izdašnoj pomoći Rusije koju je dobio knjaz Nikola prilikom posete kraljevskom dvoru 1868. godine.

---

<sup>7</sup> „Glas Crnogorca“ br. 19/1915.

<sup>8</sup> Milan Kostić (1876), Škole u Crnoj Gori.

<sup>9</sup> DA CG, MP i CP, 1913, f. 86, 198.

Na Cetinju je školske 1880/81. godine počela sa radom prva gimnazija u tadašnjoj Crnoj Gori pod nazivom „Knjaževska crnogorska državna gimnazija“. Bila je to četvororazredna niža realna gimnazija za koju je nastavni plan i program izradio Stevan Stevo Čaturilo<sup>10</sup> po ugledu na slične ustanove evropskih zemalja. Nastavni kadar je bio uglavnom sa strane.

U Danilovgradu je otvorena poljoprivredna škola 1874 (Knjaževa crnogorska zemljodjelska škola) i radila je dvije godine. Zbog rata je prekinula rad. Nova poljoprivredna škola je otvorena 1893. godine u Podgorici i radila je do 1898. godine.

Posljednjih decenija XIX vijeka u Crnoj Gori su često organizovani stručni kursevi i škole. Na njima su se osposobljavali polaznici za pojedina zanimanja đe je dominirao praktični rad. To su bili kursevi iz savladavanja vojnih vještina, oblasti poljoprivrede, šumarstva, iz rada državne uprave i administracije, poštansko-telegrafске službe, upoznavanje sa građanskim pravima i sl. Ipak, najviše je bilo kurseva posvećenih unapređenju nastavnog rada u školama.

## Uslovi u kojima su radile škole

### *Zakonodavna aktivnost*

Sve do 60-ih godina XIX vijeka glavnu brigu o razvoju školstva u Crnoj Gori vodio je šef države. Već smo naveli kako su se počev od vladika Danila, Petra I, Petra II i knjaza Danila neposredno angažovali u traženju mogućnosti za otvaranje škola do osnivanja ovih institucija. Njegoš i knjaz Danilo (u početku i knjaz Nikola) pored otvaranja škola vodili su računa o obezbjeđenju učitelja, nabavci udžbenika i drugih knjiga. O ostalim poslovima (organizaciji rada, nastavnim planovima i programima, izboru nastavne građe, nastavnim metodama, upisu učenika i dr.) starali su se učitelji koji su radili u tim školama. Porastom državnih obaveza bilo je nemoguće da sve navedene poslove vodi šef države, tako da su učitelji više decenija imali punu samostalnost u upravljanju školama<sup>11</sup>. Šezdesetih godina XIX vijeka dolazi do formiranja prvih državnih organa za pitanja škola i prosvjete. Godine 1860. formirano je Nadleštvo narodne prosvjete kojim je rukovodio Todor Ilić, učitelj iz Trsta, a dvije godine kasnije ustanovljena je institucija školskog nadzornika. Za prvog nadzornika imenovan je arhimandrit

---

<sup>10</sup> Stevan Stevo Čaturilo iz Dabra, Lika (Austrougarska), učiteljski ispit zrelosti završava u Petrinji, a pedagoške studije na bečkom Pedagogijumu kod profesora dr Fridrih Ditesa. Po pozivu knjaza Nikole dolazi na Cetinje 1876, a nakon dvije godine postaje glavni školski nadzornik. Bio je upravitelj Cetinjske gimnazije. Napisao je oko 20 udžbenika.

<sup>11</sup> Dr Đoko D. Pejović, (1971) Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916, Istorijski institut u Titogradu, Cetinje.

Nićifor Dučić. U sklopu određenih državnih reformi 1868. godine u okviru Senata formiran je posebni organ za upravljanje školama i prosvjetom. Bilo je to Prosvjetno odjeljenje za čijeg rukovodioca je postavljen cetinjski mitropolit Ilarion. Godine 1869. Nadzorna služba prerasta u Glavno školsko nadzorništvo, a za glavnog nadzornika je postavljen Milan Kostić, a kasnije Đuro Popović. No, sve do 1882. godine ova tijela i odjeljenja za pitanja prosvjete su bila u sastavu drugih ministarstava. Tada se formira Ministarstvo prosvjete i crkvenih poslova i za „zastupnika“ (vršioca dužnosti) imenovan je Ljubiša Visarion. Pored navedenih tijela, Ministarstvo je imalo i druge organe putem kojih je ostvarivalo svoju ulogu, kao što su Prosvjetni savjet, Školska komisija, mjesni školski nadzornici, revizori i dr. Za rukovodioce ovih tijela postavljani su pojedinci sa iskustvom na ovim i sličnim poslovima, a to su bila uglavnom lica koja su dolazila „sa strane“, izvanjci.

Osnivanje i formiranje ovih institucija, počev od škola do najviših državnih i stručnih organa, rađeno je na osnovu adekvatnih zakonskih propisa. Međutim, u onovremenoj Crnoj Gori škole su radile 36 godina bez ikakvih zakonskih propisa, a bilo je potrebno skoro 50 godina da se donese kompletan zakon o osnovnoj školi (1884). Prije donošenja ovog zakona prethodili su: Školski zakon za Glavnog školskog nadzornika i za učitelje osnovnih škola Knjaževstva Crnogorskog (1870), Pravila o dužnostima kapetana, mjesnih školskih nadzornika i učitelja narodnih osnovnih škola u Crnoj Gori (1870), Školski zakonik (1878) i Zakon o opštoj školskoj dužnosti u Knjaževstvu Crnoj Gori (1879).

### *Nastavnici*

Od početka rada prve osnovne škole (1834) pa do 70-ih godina XIX vijeka za crnogorske osnovne škole nastavni kadar (učitelji) obezbjeđivan je sa strane, tj. iz krajeva koji su bili uglavnom pod austrougarskom vlašću<sup>12</sup>. Njegoš, kao i knjaz Danilo i knjaz/kralj Nikola primalu su u službu ljude koje su lično poznavali ili su ih njihovi saradnici preporučivali. Već od 1870. godine crnogorske škole počinju dobijati domaće učitelje. Bili su to svršeni učenici „privremene bogoslovije“ ili odlični učenici Cetinjske osnovne škole. Kada je riječ o nastavnom kadru u školama koje su radile u unutrašnjosti, posredno se može zaključiti da su i u tim školama, pretežno u početku, radili učitelji sa strane. No, poslije iscrpljujućeg rata (1876–1878) u kojem je stradao veliki broj učitelja, a kada se i otvara veći broj škola, primaju se lica koja nemaju potrebnu kvalifikaciju (imali su po nekoliko razreda učiteljske škole ili bogoslovije, ili završenu osnovnu

---

<sup>12</sup> Područja: Boka Kotorska, Dalmacija, Slavonija, Lika, Vojvodina, Hercegovina, odakle su većinom izvanjci dolazili, bila su okupirana od strane Austrougarske koja je imala veoma dobar, evropski razvijen školski sistem. Po njemu su radile i srpske škole.



školu). U to vrijeme Crna Gora nema stručne škole za pripremanje učitelja. Od 90-ih godina kvalifikaciona struktura učiteljskog kadra znatno se popravlja. Pristižu generacije koje se školuju u Bogoslovsko-učiteljskoj školi na Cetinju, kao i kadrovi koji se školuju u sličnim školama u Beogradu, Somboru, Prizrenu, Skoplju i drugim gradovima van Crne Gore<sup>13</sup>. Takođe se obrazovni nivo nestručnih učitelja poboljšava putem kurseva i seminara, đe su predavači biliiskusni praktičari izvanjei Milan Kostić, Špiro Kovačević, Gavro Pešić, Božo Novaković i dr. Obuka se najčešće sastojala u metodičko-pedagoškom pristupu rada u nastavi i upoznavanju sa metodom rada poznatog vojvođanskog metodičara Đorđa Natoševića<sup>14</sup>. Nastavno osoblje srednjih škola birano je putem konkursa i to su bili uglavnom profesori sa strane. Domaći su dosta sporo pristizali, a što se najbolje može videti na primjeru Cetinjske gimnazije. „Od 78 nastavnika, koliko je radilo u Gimnaziji za 35 godina njenog postojanja, samo 22 (28%) bili su iz Crne Gore.“<sup>15</sup>. Ili „školske 1909/10. godine od 18 nastavnika s direktorom, iz Crne Gore bila su samo dvojica (direktor i nastavnik crtanja)“.<sup>16</sup>

Potrebno je istaći da je većina stranih profesora, pored rada na razvoju i unapređenju prosvjetne djelatnosti, odigrala značajnu ulogu u razvoju javnog i kulturnog života u Crnoj Gori. Oni su bili predvodnici kulturnih aktivnosti u školi i u sredini đe su živjeli.

Takođe, kada je bilo u pitanju rukovođenje školama sa većim brojem učenika ili nastavnika, primat su imali pojedinci koji su radno iskustvo sticali van Crne Gore. Na primjer, direktori Gimnazije na Cetinju su bili Stevo Čaturilo, Jovan Pavlović, Ilija Beara<sup>17</sup>, Božo Novaković, Jovo Ljepava<sup>18</sup>, Luko Zore<sup>19</sup> i drugi. Tek poslije formiranja Ministarstva prosvjete i crkvenih poslova (1882) dolazi

<sup>13</sup> Crna Gora je od druge polovine XVIII vijeka ulagala napore da školovanjem mladića u stranim zemljama koliko-toliko ublaži nedostatak stručnog kadra iz raznih oblasti društvenog i privrednog života. Iz tog razloga su izdvajana značajna sredstva za stipendiranje učenika. Interesovanje za školovanje na strani je bilo veliko i u početku su ipak stipendije dobijali učenici iz poznatijeh glavarskih porodica, dok se nije donio propis (1890) po kome se uvodi red za dobijanje stipendija.

<sup>14</sup> Đorđe Natošević iz Slankamena. Od 1857. godine radi kao školski savjetnik i nadzornik srpskih škola. Autor je Kratkog uputstva za srpske narodne učitelje, kojeg je za potrebe crnogorskih škola i učitelja nabavio Milan Kostić.

<sup>15</sup> Dr Rade Delibašić (1980), Razvoj školstva i pedagoške misli u Crnoj Gori 1830–1918, Republički zavod za unapređivanje školstva Titograd, Štampa „Bakar“, Bor.

<sup>16</sup> Dr Đoko D. Pejović (1971), Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916, Istorijski institut u Titogradu, Cetinje.

<sup>17</sup> Ilija Beara iz Zaljeva kod Zadra. Završio je Bogosloviju 1870. godine kada je došao na Cetinje. U Gimnaziji na Cetinju radi od 1881. do 1887. godine.

<sup>18</sup> Jovo Ljepava iz Popova Polja – Hercegovina. U Crnu Goru dolazi 1881. godine, đe je proveo 30 godina. Autor je tri udžbenika i glavni i odgovorni urednik časopisa Prosvjeta.

<sup>19</sup> Luko Zore iz Cavtata. U Crnu Goru dolazi 1901. godine. Imenovan je za direktora Cetinjske gimnazije. Prvi je predsjednik Prosvjetnog savjeta koji je formiran 1905.

do značajnijeg napretka, može se reći preporoda, na prosvjetnom planu, čemu je glavni doprinos dao Jovan Pavlović, prvi ministar crnogorske prosvjete. Borio se za strogu primjenu zakonskih propisa i bio je posvećen primjeni savremenim dostignućima pedagoške prakse.

Pored već pomenutih ličnosti koje su doprinijele razvoju prosvjete, u Crnoj Gori su se naročito istakli: Vuksan D. Dušan iz Medaka, Lika; Stevan Petranović; Sima Milutinović Sarajlija<sup>20</sup>; Dimitrije Milaković<sup>21</sup>; Đorđe Srdić<sup>22</sup>; Milorad Medaković<sup>23</sup>; Jovan Sundečić<sup>24</sup>; Filip (Franjo) Jergović<sup>25</sup>; Simo Matavulj<sup>26</sup>; Robert Tolinger<sup>27</sup>; Mirko M. Mijušković<sup>28</sup>; Đuro Špadijer<sup>29</sup>; Lazar Lazo Đ. Popović<sup>30</sup>;

---

<sup>20</sup> Sima Milutinović Sarajlija iz Sarajeva. Došao je u Crnu Goru 1827. godine i ostao u njoj tri godine. Bio je sekretar mitropolitu Petru I i Njegošev učitelj.

<sup>21</sup> Dimitrije Milaković iz Mostara. U Crnu Goru dolazi 1831. đe ostaje do 1851. godine. Pisao je udžbenike, priredio Istoriju Crne Gore.

<sup>22</sup> Đorđe Srdić iz Skradina, Hrvatska. Radio je u Osnovnoj školi u Dobrskom Selu (1842–1845), a nakon toga kao učitelj Cetinjske osnovne škole. Nije prihvatao Vukovu pravopisnu reformu.

<sup>23</sup> Milorad Medaković iz Zvonigrada u Lici. Dolazi na Cetinje 1844. godine, radi u državnoj administraciji i kao učitelj Cetinjske osnovne škole. Napisao je preko 20 djela o Crnoj Gori.

<sup>24</sup> Jovan Sundečić iz Golinjeva kod Livna. U Crnu Goru dolazi 1864. godine na poziv knjaza Nikole i bio je njegov sekretar. Afirmisao se kao pjesnik. Uređivao je časopis Prosvjeta.

<sup>25</sup> Filip (Franjo) Jergović iz Vrbice – Đakovo, Slavonija. Na Cetinje dolazi 1888. godine, a bio je i upravnik Zemljodjelske škole u Podgorici.

<sup>26</sup> Simo Matavulj iz Šibenika. Dolazi u Herceg Novi 1874. godine đe radi kao nastavnik u Nautičkoj školi. Na Cetinju je od 1881. kao profesor Gimnazije. Bio je glavni školski nadzornik. Objavio je nekoliko pripovijedaka i romana sa motivima iz crnogorskog života.

<sup>27</sup> Robert Tolinger iz grada Hlubaka, Češka. Na Cetinje dolazi 1889. godine i sedam godina predaje pjevanje i muziku u cetinjskim školama. Komponovao je nekoliko melodija na crnogorske narodne pjesme.

<sup>28</sup> Mirko M. Mijušković iz Pješivaca, Nikšić. Iz Srbije dolazi na Cetinje i radi kao nastavnik u svim srednjim školama. Od 1907. do 1913. godine je direktor Gimnazije, a nakon toga je ministar prosvjete i crkvenih poslova.

<sup>29</sup> Đuro Špadijer sa Cetinja, đe je radio kao učitelj i duže vrijeme bio glavni školski nadzornik. Bio je na dužnosti sekretara Ministarstva prosvjete, ali je kasnije došao u sukob sa prosvjetnim vlastima i biva otpušten iz službe. Napisao je i nekoliko udžbenika.

<sup>30</sup> Lazar Lazo Đ. Popović iz Donjeg Kraja, Cetinje, đe je radio kao profesor Gimnazije i Bogoslovsko-učiteljske škole. Godine 1905. je postavljen za oblasnog školskog nadzornika. Kasnije je bio direktor Cetinjske i Pljevaljske gimnazije. Napisao je nekoliko udžbenika.



Živko Dragović<sup>31</sup>; Marko Dragović<sup>32</sup>; Špiro Tomanović<sup>33</sup>; Kosta Kostić<sup>34</sup>; Filip J. Kovačević<sup>35</sup>; Milutin Milo Kovačević<sup>36</sup> i dr.

Navedena su imena više pojedinaca koji su imali zapažene uloge u organizaciji i rukovođenju prosvjetnim ustanovama i institucijama. Bili su to uglavnom izvanjci (preko 85%) i manji broj crnogorskih kadrova školovanih u inostranstvu. Pod uticajem izvanjaca koji obavljaju najsloženije poslove u prosvjeti, kulturi i crkvi značajno je u ovim oblastima unaprijeđen razvoj Crne Gore. Međutim, u isto vrijeme odvijaju se i određeni procesi zanemarivanja i zapostavljanja tradicionalnih vrijednosti koje predstavljaju izvornu i autentičnu crnogorsku kulturno-prosvjetnu tradicija. O njma će kasnije biti više riječi.

### *Nastavni planovi i programi i udžbenici*

Sve do 1856. godine škole u Crnoj Gori nijesu imale nastavne planove i programe po kojima je izvođena nastava. Bilo je dozvoljeno učiteljima da se sami snalaze, da imenuju nastavne predmete i prema svom nahođenju određuju nastavne sadržaje koje će predavati deci. Kako su učitelji u ovim školama dolazili iz sredina van Crne Gore, sa sobom su donosili planove i programe, kao i udžbenike koji su u tim sredinama bili u upotrebi. U početku u Cetinjskoj školi, a tako je bilo i u drugim školama, učilo se: „čitanje, pisanje, računanje, sveštena istorija i srpska gramatika“, a potom su učitelji dodavali nastavne predmete: crtanje, pjevanje, istorija Crne Gore i dr.

Na Cetinje 1856. godine za učitelja dolazi Stevan Petranović koji namjerava da reformiše trirazrednu cetinjsku školu u petorazrednu i sačini prvi nastavni

---

<sup>31</sup> Živko Dragović sa Velestova, Cetinje, đe je radio kao profesor Gimnazije, Bogoslovsko-učiteljske škole i Đevojačkog instituta. Bavio se pedagoškom teorijom i praksom. Bio je član Državnog savjeta Kraljevine CG, predsjednik Prosvjetnog savjeta (tri mandata), predsjednik Komisije za odobravanje školskih knjiga i dr.

<sup>32</sup> Marko Dragović sa Velestova, Cetinje, đe je radio kao učitelj, kasnije sekretar Uprave prosvjetnih i crkvenih poslova, te zamjenik ministra prosvjete. Bio je profesor Gimnazije u Podgorici. Napisao je monografiju o školama u Crnoj Gori (1888).

<sup>33</sup> Špiro Tomanović iz Lepetana, Boka. Poslije studija radi u kotorskoj Gimnaziji, Splitu i Dubrovniku. Dolazi na Cetinje (1903/04) đe predaje matematiku u Gimnaziji, Oficirskoj školi i Đevojačkom institutu. Kasnije je bio direktor Podgoričke gimnazije.

<sup>34</sup> Kosta Kostić iz Kruševa, Makedonija. Radi kao nastavnik Srpske učiteljske škole i Gimnazije u Skoplju. Poslije toga službuje u gimnazijama u Pljevljima, Cetinju, Beranama i Danilovgradu.

<sup>35</sup> Filip J. Kovačević iz Budve. Poslije završetka studija dolazi na Cetinje i u Gimnaziji predaje grčki, latinski, italijanski i njemački jezik. Bio je član Komisije za odobravanje udžbenika.

<sup>36</sup> Milutin Milo Kovačević sa Cetinja. Po povratku sa školovanja radi u srednjim školama na Cetinju đe predaje istoriju, geografiju, matematiku, fiziku i crtanje. Bio je član Prosvjetnog savjeta (dva mandata).

plan i program<sup>37</sup>. Nije sačuvan plan za V razred<sup>38</sup>. Ovakav plan nije naišao na odobravanje tako da je Petranovićeva zamisao da od osnovne škole stvori neku vrstu srednje škole ostala neostvarena. I sam knjaz je tvrdio da ovakav nastavni plan i program ne odgovara školskim potrebama te je tražio od Nićifora Dučića (1862) da predloži novi nastavni plan i program za trogodišnju osnovnu školu. Plan i program je urađen, ali se ubrzo, poslije dolaska učitelja iz Dalmacije (Božo Novaković i Mihailo Mršić), uvode novi nastavni predmeti uz afirmaciju i primjenu Vukovog pravopisa. Razrađeniji nastavni plan i program za tri razreda osnovne škole uradio je Milan Kostić (1870) i po njemu se radilo do 1878. godine. Do septembra 1888. godine radi se po planu koji je više prostora ostavio za prirodne nauke. Nastavni planovi i programi koji su rađeni 1888, 1895. i 1902. godine vezani su za ime Đura Popovića, glavnog školskog nadzornika. U njima je, više nego u ranijim planovima, dolazio do izražaja svjetovni karakter nastave.

Kada je riječ o nastavnim planovima srednjih škola treba reći da su rađeni po ugledu na slične škole u Evropi i autori tih planova su takođe bili izvanjci sa dužim radom u Crnoj Gori. Ministar Pavlović je želio da organizuje gimnaziju (srednju i višu) po ugledu na klasične gimnazije u Evropi, i može se reći da je u tome imao uspjeha. Poslije završene Cetinjske gimnazije učenici su mogli sa uspjehom nastaviti univerzitetske studije u stranim zemljama. Slično je bilo i sa Bogoslovsko-učiteljskom školom, a nastavne planove i programe Đevojačkog instituta radile su načelnice po ugledu na njemačke i ruske programe za slične škole. Svi ovi planovi i programi su se više puta mijenjali sa namjerom da što bolje odgovore prilikama i potrebama društva. Izuzetak u tome je bio Institut koji je donosio izmjene planova onako kako ih je predlagala načelnica zbog čega je dolazilo do nesporazuma sa Komitetom koji je odobravao programe.

Može se zaključiti, kada su u pitanju nastavni planovi i programi, da su do 60-ih godina oni bili kopija dokumenata iz sredina odakle su dolazili učitelji, a da su se nakon toga radili planovi i programi čiji su autori bili izvanjci.

Kada je u pitanju izrada ili nabavka udžbenika, priručnika i drugih knjiga za potrebe učenika i nastavnika, može se reći da su tome poklanjali pažnju svi, od učitelja do nadležnih državnih institucija. Već smo videli da je i sam Njegoš kao crnogorski vladar učestvovao u nabavci, štampanju i distribuciji udžbenika i knjiga. To su radili nakon njega i knjaz Danilo i knjaz/kralj Nikola, kao i

---

<sup>37</sup> Po sačuvanom planu, za četiri razreda, u I razredu predavani su: katihizis, biblijska istorija, prva znanja, časlovac i crkveno pjenije; u II razredu: prostrani katihizis, srpska gramatika, crnogorska istorija, crkvena istorija, matematika i crkveno pjenije; u III razredu: sveopšta istorija, srpska istorija, antropologija, srpska gramatika, retorika i veliko crkveno pjenije; u IV razredu: slovenska gramatika, sveopšta istorija, crkvena istorija, fizika, velika geografija, psihologija, dogmatika i veliko crkveno pjenije.

<sup>38</sup> Dr Đoko D. Pejović (1971), Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916, Istorijski institut u Titogradu, Cetinje.

nastavnici koji su dolazili sa strane da rade u crnogorskim školama. Formiranjem državnih prosvjetnih institucija ova nabavka je išla organizovanije. Glavni školski nadzornik sve do zadnje decenije XIX vijeka osnovnoškolske udžbenike je nabavljao iz Srbije i Vojvodine, najčešće preko bečkih knjižara. Često su iz ovih sredina u Crnu Goru besplatno upućivane veće količine udžbenika. Slati su „časlovc, psaltiri, katihizisi, bukvari, gramatike, srpski pravopisi, srpske istorije, slovenske čitanke i dr.“

Prvi udžbenici koji su štampani u Crnoj Gori za potrebe crnogorskih škola pojavili su se u prvoj deceniji Njegoševe vladavine. Njegoš nije bio zadovoljan ni jezikom ni sadržajem udžbenika koji su bili dobavljeni iz Srbije i namijenjeni crnogorskim učenicima, pa je sa svojim sekretarom Dimitrijem Milakovićem organizovao štampanje „novih“ udžbenika<sup>39</sup>. Narednih 30 godina udžbenici su nabavljani iz Srbije.

Udžbenici koji su korišćeni u ovom periodu nijesu mogli zadovoljiti potrebe učenika ni u kvantitativnom ni kvalitativnom smislu, pa je ministar prosvjete Jovan Pavlović javno iznio (1890) oštru kritiku na račun stranih udžbenika koji su korišćeni u nastavi. Tom kritikom je više htio da podstakne učitelje osnovnih i profesore srednjih škola da pišu domaće udžbenike. Nakon toga, 1892. godine formirana je Školska komisija koja je vodila računa o izdavanju udžbenika. Zahvaljujući aktivnostima ove Komisije i Prosvjetnog savjeta u Crnoj Gori od tada do 1914. godine štampano je oko 80 udžbenika. U izradi je učestvovalo preko 20 autora od kojih su oko polovine bili izvanjci.

## Uticaj izvanjaca na razvoj obrazovanja

Već je ukazano na nesporan doprinos školovanog kadra koji je došao sa strane i našao se na zadatku da podigne kulturni i prosvjetni nivo stanovništva Crne Gore. Bio je to veliki izazov i za nosioce vlasti i za neposredne izvršioce te misije. Crnogorski vladari emancipovani, školovani, naslonjeni na kulturno i duhovno blago Crne Gore traže pomoć da osnuju svjetovne škole, jer „od Boga bi bila greota da i dalje ovaj narod ostane bez škole i bez obrazovanja“ (Vasilije Petrović, vladar i mitropolit crnogorski od 1750. do 1766).

Međutim, neprestana borba u očuvanju slobodne Crne Gore, želja da se očuva viševjekovna slobodarska crnogorska tradicija, primoravala je Crnogorce da na kulturnom planu ne nastave tamo đe je dinastija Crnojevića tokom XV vijeka

---

<sup>39</sup> Tada su prilagođena četiri udžbenika za potrebe crnogorske osnovne škole. Štampani su udžbenici: Srpski bukvar radi učenja mladeži crkovnomu i građanskomu učenju (1836), Srpska gramatika sastavljena za crnogorsku mladež (1838), Šlecerova Preprava za istoriju svijeta (1839) i Kratka istorija Boke Kotorske (1839).

ostavila Crnu Goru. Tek u XVII vijeku počinju da se preduzimaju aktivnosti da se postojeće stanje mijenja.

Kada je riječ o radu škola i osnovnih dokumenata po kojima škola radi, kako je već istaknuto, bili su vjerna kopija planova srpskih škola po kojima su i radili učitelji koji su došli u Crnu Goru. Razumljivo je da u njima nije mogla biti prepoznata jezička, kulturna, historijska, geografska osobenost Crne Gore. Izučavani su sadržaji iz predmeta: katihizis, biblijska historija, nauka hrišćanska, srpski jezik, srpska gramatika, slovenska gramatika, nauka o vjeri, zemljopis, srpska historija, račun, praktična geometrija, prirodopis, crkveno pjevanje, gimnastika, krasnopis, ručni rad i drugi predmeti. Dominantno mjesto među predmetima koji su se izučavali imao je srpski jezik. Ni u jednom nastavnom planu nema nastavnog predmeta koji je direktnije vezan za crnogorski jezik, crnogorsku historiju i geografiju. Samo u prvom planu (1856) pominje se nastavni predmet „crnogorska historija“, a u Dučićevom planu (1862) postoji nastavni predmet „historija srpska i crnogorska“.

Za sve ovo vrijeme od osnivanja prve osnovne škole na Cetinju pa do 1918. godine kada Crna Gora biva prisajedinjena Srbiji i gubi sve attribute samostalne države, na račun razvoja prosvjetne djelatnosti dolazile su primjedbe od prosvjetnih i kulturnih radnika iz obrazovanja i državne administracije. Ti prigovori i primjedbe uglavnom su se odnosile na neadekvatan tretman tradicionalnih, nacionalnih, kulturnih vrijednosti crnogorskog društva u postojećim obrazovnim programima. Bojazan da će zanemarivanjem i neadekvatnim tretiranjem tih vrijednosti najviše izgubiti mladi koji se školuju, bila je svakog dana sve vidljivija. Osnovne imanentne vrijednosti i posebnosti karakteristične i za društvo i pojedinca (slobodarski duh, rodoljublje, čojstvo i junaštvo, solidarnost) kojima su se ponosili Crnogorci, počinju da blijede. Kadrovi koji su dolazili sa strane nijesu u sebi nosili mentalitet crnogorskog građanina i nijesu imali ošjećaj za vrijednosti koje su se ovđe baštinile. Brojne generacije su završavale školovanje, a crnogorsko društvo je postepeno ostajalo bez temeljnih nacionalnih atributa, bez svog jezika, bez svoje historije, bez svoje tradicije i kulturne baštine.

Djelovanje izvanjaca u crnogorskoj prosvjeti ostavilo je značajan trag u formiranju svijesti Crnogoraca o sebi, svojoj tradiciji, kulturi pa i državi. Nalazeći se u ulozi rukovodilaca najznačajnijih kulturno-prosvjetnih institucija, kreatora najznačajnijih školskih i kulturnih dokumenata i zakona, dominantnim učešćem u neposrednom nastavnom radu u osnovnom i srednjem obrazovanju, omogućeno im je da razvijaju i izgrađuju školski sistem po uzoru na druge sisteme, ne uvažavajući dovoljno specifičnosti crnogorskog društva.

To se najjasnije može sagledati kroz osnovna školska dokumenta. Nastavnim planom određuju se nastavni predmeti koji će se proučavati u školi (njihov redosljed proučavanja i sedmični broj časova), a programom se utvrđuje opseg,

dubina i redosljed nastavnih sadržaja u nastavnom predmetu. Tu je i udžbenik kao osnovna i obavezna knjiga koja treba da odrazi programske ciljeve i zadatke svakog vaspitno-obrazovnog područja. Ta najbitnija školska dokumenta, u svakom društvu nezaobilazna za funkcionisanje obrazovnog sistema, predlagali su ili donosili prosvjetni radnici koji su dolazili sa strane. Izvanjci su pisali nastavne planove i programe i predlagali nazive nastavnih predmeta kao što su: srpski jezik, srpska istorija, srpska liturgija, crkvena istorija („osobito srpska i ruska“).

Obrazovni sistem u tadašnjoj Crnoj Gori svekoliko je učinio da se izgubi naziv jezika kojim je govorio crnogorski narod. Zanimljivo je činjenica da je vjekovima, od Dukljana, stvarana literatura na *slavenskom* jeziku koji je pod uticajem izvanjaca u crnogorskom školstvu i uvezenom udžbeničkom literaturom nazvan *srpski jezik*, a narod ga nazivao *naški*.

Vuk Karadžić je smatrao da svi Južni Sloveni govore srpskim jezikom. Nasuprot tome, kod nas Petar I kad pominje jezik najčešće kaže: „naški jezik; naški govoriti; u naš jezik preveden; napečatan u našem jeziku; svojijem narodnim jezikom govoriti; u našem slavenskom jeziku“. Dušan Vuksan za jezik Svetog Petra kaže: „Jezik u *Poslanicama* je čist, narodni. Petar I bio je prvi i jedini naš čovjek, koji je na kraju 18. vijeka pisao čistim narodnim jezikom.“<sup>40</sup>

Dr Danilo Radojević, filolog, smatra da se crnogorski jezik tokom XIX vijeka bio učvrstio kao „crnogorski standardni izraz, ali da se djelovanjem izvanjaca – učitelja u crnogorskom školstvu i nabavkom udžbenika iz Vojvodine i docnije iz Srbije, nije mogao ukorijeniti naziv crnogorski jezik pa ga je narod nazvao „naški“; da je aneksija Crne Gore od strane Srbije (1918) donijela razur jezika jer je kroz školstvo nametan srpski jezik“.

O tom namjernom potiskivanju naziva crnogorskoga jezika najbolje svjedoči Ljubomir Nenadović u *Pismima* iz 1858. On konstatuje „da je u crnogorskim školama“ zatekao crnogorski jezik, pa kaže: „U svim školama jezik je crnogorski; u mnogome različan od onoga priznatog, lepog jezika na kome je Biblija prevedena. Govorio sam jednom prilikom na Cetinju da bi trebalo, radi književnog jedinstva, da uvedu onaj jezik kojim se danas piše u Beogradu i Novom Sadu... Ako Crnogorci produže svoje škole kao do sada, onda posle sto godina, između ta dva jezika biće veća razlika nego što je između portugalskog i španskog. Ja ne kažem koji je jezik lepši; samo napominjem: da bi, za ljubav književnog jedinstva, trebalo da manjina pristupi većini“.

Dorđe Srdić nije prihvatio Vukovu pravopisnu reformu kojoj se dugo opirala i pravoslavna crkva. Vjerovatno su to bili razlozi da i Njegoš nije primjenjivao Vukov pravopis u svakodnevnoj korespondenciji, kao ni u Štampariji na Cetinju. Primjena Vukove pravopisne reforme u Crnoj Gori praktično počinje 1864.

<sup>40</sup> Dušan Vuksan, *Pogovor Poslanicama*, knjiga I, Cetinje, 1925, str. 258.

godine objavljivanjem Sundenčićevog *Orlića*. Pod uticajem raznih agitacija i prisutnog jezičkog hegemonizma, naziv jezika je ostao *srpski*.

Ponižavajući odnos je bio prema crnogorskoj istoriji. Može se reći da nje nije ni bilo u nastavnim planovima i programima. Slavna istorija crnogorskog naroda je vječita borba za slobodu i nezavisnost. Istorijske okolnosti stvorile su od Crnogorca vječitog ratnika. U tom svijetu slobodarstva je volio da živi, da se žrtvuje, to je bio njegov ideal, za to se rađalo i živjelo.

Od brojnih bitaka i bojeva koje su Crnogorci vodili protiv Grka, Bugara, Turaka, Mlečana, Francuza u udžbeniku istorije pominju se, više uzgred, samo dvije (Grahovac i Vučji Do) bez analize uzroka i posljedica tih bitaka. Mnogi su primjeri površnog, neobjektivnog i netačnog predstavljanja crnogorske istorijske i kulturne prošlosti. Neshvatljivo je koliko se minimizirala i pokušavala devalvirati bogata crnogorska istorija i njena prošlost.

Neslaganje sa zapostavljanjem tradicionalne kulturne baštine Crne Gore su javno saopštavali mnogi javni crnogorski zvaničnici: knjaz Nikola, Andrija Jovićević, pa i sam ministar prosvjete Jovan Pavlović, kao i mnogi drugi.

I na samom kraju, već je istaknuto da su izvanjci u Crnoj Gori u periodu XIX vijeka, sve do nestanka crnogorske države, do njenog prisajedinjenja Srbiji 1918. godine, imali veoma značajnu ulogu u razvoju prosvjete. Svojim radom i stručnim doprinosom učinili su da Crnu Goru u značajnoj mjeri izvuku iz zaostalosti i nepismenosti i izgrade školski sistem koji se mogao ravnopravno tretirati i porediti sa zemljama u okruženju.

Međutim, u isto vrijeme se s pravom postavlja pitanje kako se osnovne nacionalne, tradicionalne, kulturne vrijednosti Crne Gore nijesu mogle naći u osnovnim školskim dokumentima i predstavljati cilj i predmet vaspitno-obrazovnog rada u školi. Razloga za to svakako ima više, a među njima je svakako i to što Crna Gora nije imala naučno-stručnih državnih institucija koje su mogle da sagledaju i definišu nacionalnu strategiju razvoja prosvjete i kulture. Rad je bio prepušten pojedincima koji su dolazili sa strane i radili u skladu sa praksom koju su donijeli iz sredina odakle su došli.

## Literatura

1. „Glas Crnogorca“ br. 19/1915, br. 10/1888
2. DA CG, MP i CP, 1913, f. 86, 198
3. Damjanović, R. (2018). *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Delibašić, R. (1980). *Razvoj školstva i pedagoške misli u Crnoj Gori 1830–1918*. Titograd, Republički zavod za unapređivanje školstva.
5. Karadžić (Stefanović), V. (1969). *Srpska istorija našeg vremena*. Beograd: Prosveta.
6. Kostić, M. (1876). *Škole u Crnoj Gori od najstarijih vremena do današnjeg doba*. Pančevo: Komisija braće Jovanović.
7. Kustudija, I. (1995). *Izvanjci u Crnoj Gori i ona u njima*. Podgorica: Kulturno-prosvjetna zajednica.
8. Pejović, Đ. (1971). *Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916*. Titograd: Istorijski institut.
9. Radojević, D. (1999). *Crnogorci na limesu*. Podgorica: Crnogorski centar Međunarodnog P.E.N.-a.
10. Radojević, D. (2011). *CXIV godina i ličnosti (1827–1941)*. Podgorica: DANU.
11. Starovlah, M. (2007). *Istorija školstva u Crnoj Gori*. Podgorica: CID.
12. Vuksan, D. (1925). *Pogovor Poslanicama*. Cetinje: Cetinjsko istorijsko društvo.

## DEVELOPMENT OF EDUCATION IN MONTENEGRO IN 19th CENTURY

marking the 190 years of existence of Cetinje/Njegoš's/Small school

### Abstract

The first part of the paper offers a short review of the development of education from early days to the beginning of 19th Century. The contribution of religious organisations (monasteries, churches) was emphasized where the religious institutions opened schools for education and education of their priesthood. A very significant contribution for literacy of the Doclean Slavs is the one made by the Benedictine Order. The appearance of the printing press in Montenegro, the first printing press of South Slavs and printing of the first book *Octoechos* of the First Tone (1494) represents an exceptional importance for the development of culture and education in Montenegro. The Petrović Njegoš Dynasty understood that religious schools will not be sufficient for the state, so they opened state schools. The first primary school in Montenegro was opened in 1834 by Petar II Petrović-Njegoš with the help



of Russia. This paper explains the problems first schools faced such as the lack of teaching staff, textbooks, teaching aids etc. The state authorities were forced to ask help from abroad. So, to overcome such a situation in education, Montenegrin authorities hire teaching cadre from various parts such as Kotor, Dalmatia, Lika, Slavonia, Vojvodina (parts under Austro-Hungarian rule). These outsider cadres gave a significant contribution to the development of Montenegrin education raising awareness of Montenegrins about their culture, identity, tradition, and even the state. Still, they did not have proper sensibility for understanding Montenegrin mentality and character, Montenegrin tradition. Many generations completed schooling without knowing much of their own national attributes, language, history, tradition, and cultural heritage.

**Key words:** *education mission, Cetinje school, Njegoš, teaching staff, curriculum, laws, outsiders.*







## **ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI**





## ISTORIJSKO, ZNAKOVITO I FIKCIJSKO U DJELU „ĐAČKA ČETA“ SRĐE MARTINOVIĆA<sup>1</sup>

Snaga činjeničnog i impresivno fikcijsko u zbirci priča „Đačka četa“ Srđe Martinovića prirodno uslovljava utisak da iza stranica ove knjige stoji ozbiljan naučni pristup, erudicija, iskreni patriotski stav i na koncu fina senzibilnost, kao onaj magični element koji tekst čini umjetnički snažnim. Sedamnaest priča zbirke pisane su srcem, kažimo to jednostavno. Senzibilitet autora temelj je posebnosti pristupa istorijskoj građi i činjenicama iz crnogorske istorije na koje se Srđa Martinović nedvojbeno oslanja. Ušavši iz prostora egzaktnog, naučnog u prostore umjetničkog kazivanja i fiktivne zbilje, on se ozbiljno zapitao kako da postavi odnos činjeničnog, faktografskog i umjetničke fikcije. Da jedna strana ne „šteti“ drugoj, uslovno kazano, i da ne opterećuju jedna drugu. (Znamo da pitanje dokumentarnosti u literaturi nije novo i nije jednostavno. Postmodernisti su se najhrabrije suočili s tim.) Zahvaljujući takvim promišljanjima Srđa Martinović je u ovoj zbirci postigao dobar balans u svemu jer konačno povijesna istina, dalja ili bliža, ima pravo da živi u umjetničkom tekstu i da iz njega zrači dublje i snažnije nego iz istorijskih čitanki i udžbenika. Martinovićeva proza nudi saznavnu perspektivu ugrađenu u pripovjedno tkanje i osvjetljava neodređena ili nedovoljno određena mjesta crnogorske istorije koju smo učili ili nijesmo učili. A ona je naša i po prirodi stvari treba da je magistra vitae.

Postavivši se u klasičnu pripovjedačku perspektivu trećeg lica narator u zbirci „Đačka četa“ siguran je u fakte koje navodi, u dokumenta koje citira, zna i što „pjaca“ o kome sudi i kakav ko glas ima. Taj pouzdani narator provodi čitaoca kroz događaje, bitke, krvave bojeve, porodične i ljubavne drame i tragedije dostojne grčkih dramatičara. U ovakvom pripovjednom modelu prirodno djeluju kratki dijalozi, riječi se štede jer su vrijedne i imaju smisao i težinu, brine se da se ne kaže koja više.

Možemo se zapitati što istorijski i dokumentarni sloj djela, koji seže u daleke vjekove Dukljanskog carstva do druge polovine XX vijeka, donosi savremenom čitaocu. Nije teško odgovoriti: mnogo značajnog. Tako priča „Starci“ s temom bitke za Skadar, o kojoj znamo kao velikoj ili najvećoj crnogorskoj pogibiji osvjetljava ovaj čuveni boj s emotivne, ljudske strane, oslobađajući je uniformnosti udžbeničkog tipa i pred nama se pojavljuje sudbina Bataljona smrti koga

<sup>1</sup> Knjigu „Đačka četa“ objavila je Izdavačka kuća Fokalizator, Podgorica, a sufinansirana je na Konkursu za dodjelu sredstava Ministarstva kulture i medija. Promocija knjige održana je 12. septembra 2024. godine u okviru Festivala savremene književnosti BOOKiranje u Podgorici.

čine starci, dobrovoljci gotovi da svojom smrću oslobode put mladima. Opisi njihovih priprema za boj, hrabro jurišanje na žice oko utvrđenog grada, koje kidaju čak i rukama i zubima, kulminiraju bacanjem kapica uvis kao znak da je zadato izvršeno, žice pokidane, a junačka pogibija neminovna i izabrana.

*Hrabriji od mitraljeske paljbe, stizali su dalje od artiljerijskih projektila, duboko u neprijateljske položaje. Sigurni juriš staraca u sigurnu smrt. Više od zadatka i godina. Daleko u neprijateljskim redovima, na protivničkim šančevima i žicama, mogle su se razaznati sijede glave, a za njima struke crnogorske nošnje kako lepršaju. Virile su u daljini kapice i zlatni grbovi. Neprijateljski mitraljezi, puščana i artiljerijska paljba nije prestajala... Crnogorski heroji iz Bataljona smrti slavno su ginuli. Jurišali su herojski nezaustavljivo. Bez reda i poretka. Padali su na snopovima, u trenu, desetine njih. Ostajali su da vise mrtvi na žicama, jedan dio njih uspio je da podvuče bombe ispod redova bodljikave žice. Tri puta su munjevito kidisali. Ugrabilo ih je čak dvije trećine da zapali i aktivira upaljače i raznese žicu i makazama rasječe i načinu strugu kojom se može proći. Padali su pred naletom strahovite puščane vatre koja je bila, kako je jedan hroničar zapisao, "poput buke hiljadu ljetnjih dana u jednom naletu". Jurnuli su u grupi, dok je neprijateljska paljba postala ubrzana i žestoka. Meci su se odbijali i fjukali od stijene i lijevo i desno. Padajući pokošeni jedni preko drugih, izginuli su gotovo svi, ali je žica probijena. Prekinuli su je na nekoliko mjesta pred samim rovovima.*

I daleka prošlost u djelu je slikovito predstavljena opisima stare Duklje, kralja Bodina, Balše II, Ivana Crnojevića... Deskripcije prostora i karakterizacije likova dati su jezgrovito i u detaljima. Jedna slika s dvora Balše II:

*Navuče čelični pancir i skoči na konja, pokriven bijelim plaštom osjenčanim širokim zlatnim obrubom. Pratila ga je Komnina u crvenoj haljini s tankim cvjetovima na vrh glave. Godine su joj posebno isticale gospodstvenu ljepotu. (...) Pružala je ruke da supruga – još jednom dodirne. Osjećala je nemir. Sva je zetska vojska već bila na konjima. Ovaj put ni vukovi nijesu htjeli ići za njim. Zviznuo je nekoliko puta ali su se pokrili ušima. Nijesu izlazili. Pred vojskom barjaktar je razvio ogromnu zastavu. Glava vuka s kacigom na crvenom polju.*

*Balša na raskošnom crnom vrancu jahao je pred vojskom. U lijevoj ruci mu je bio zetski široki mač s krstom između sječiva i drške, a u drugoj topuz od skadarskog čelika. Za njim je išlo hiljadu konjanika među kojima*

*trista kopljanika i još toliko vitezova s mačevima, sa četiri stotine strijelaca naoružanih noževima i lukovima.*

Precizni, detaljni opisi, dramatičnost bojeva, heroizam, agon bez premca, sve se to nalazi na stranicama knjige „Đačka četa“. Izuzetno su snažne slike ratničkih scena koje se ređaju brzo i dinamično kao da su snimljene filmskom kamerom.

U ovoj zbirci ratničko i etičko su nerazdvojni. Etičkim nepisanim kodeksom određen je odnos prema domovini i slobodi kao najvišim idealima kojima je sve podređeno. To podrazumijeva i porodično i tradicionalno. Treba istaći suptilnost u slikanju ženskih likova i sudbina u knjizi. Potresne su stranice o bijeloj vojsci, o ženama koje nose tain. Crnogorke rađaju, gaje i u boj šalju ratnike, kao bijela vojska prate ih, nose svoje mrtve i ranjene, satima nepomično stoje u ledenoj rijeci da izbjegnju tursku vojsku, umjesto poginulih sinova grle i diče se njihovim džeferdarima, nakon boja traže svoje mrtve po ratištu.

Jedna od najmarkantnijih junakinja knjige je Grana, majka dječaka iz vojvodske kuće koji opijen viteštvom svojih predaka jedva čeka dan da i sam ode u boj. Ta sudnja ura dolazi prerano i on gine kao dio Đačke čete, nedorasle momčadi što čine zadnji red odbrane od neprijatelja. Iz škole s učiteljem i pod barjakom Svetoga Petra Cetinjskog odlaze u pogibiju.

*Grana prva iznese beživotno tijelo sina. (...) Kad vide da mu još oči gledaju, počinu na jedan krš i u naručje ga prebači. Oče crna da mu plave oči gleda. Da ga zapamti dok se s dušom rastaje. Dok se probijala kroz kuršume strmom glavicom naniže iznoseći sina, vide će učitelja, prebijenoga na četvoro, nose đaci među sobom. (...) Znao je da je Granu snašla strašna sudbina – pogibe joj danas sve. Učitelj skrenu pogled, ali Grana se ustavi: „Pope, položi ti četa malu maturu danas“. Smognu snage učitelj iako bješe vas u krvi i prozbori joj: „Ma i živote moja Grana. Ma i živote“. Zaminu ona za ostrim kršima, a za njom i zanijemjele majke godišnjaka s tijelima svoje dece. Nedoraslih, hrabrih crnogorskih ratnika.*

Kao vrijednost djela čitamo i pouke, često gnomskog karaktera, projicirane životne mudrosti proizašle iz konteksta i tema priča zbirke, snažno označene tradicionalnim shvatanjima i vjekovnim trajanjem koje nikad nije bilo mirno življenje, već istinski stalna borba u kojoj je svaki član familije i društva imao svoje mjesto.

*Svaka smrt brazda ožiljke ali i osnažuje, a život je uvijek igra između opstanka i bezdana. Sreća je kao kocka, neko je dobije, neko ne, a ima i onih koji je dobiju ili izgube u najgorem času.*

Za Crnu Goru se kaže:

*U temeljima su joj vijekovi. U zidovima mlade kosti. Suvomeđa najboljih. Najteža za one koji su je u srcu nosili. Grobnica svoje sopstvenosti s usudom da nestaje i vaskrsava. Mramor slobode. Ideja satkana od najdičnijih. Barjak koji šaka takvih kroz vrijeme pronosi, krvari i zrnobojinama buši, ali i leprša. Nikad ne znaš kad će da padne, a kad da se visoko zavijori.*

Djelo se bavi i temom crnogorske emigracije nakon 1918. godine, boravkom u tuđini i fanatičnim održavanjem nade da je moguće obnoviti državu. San o Crnoj Gori, „čemernici“ u koju su zakleti njeni sinovi, za mnoge je koban.

Uvjerljivu i posve zanimljivu sliku crnogorske prošlosti i heroike donosi knjiga Srđe Martinovića nudeći literarnu, umjetničku perspektivu istorijske stvarnosti i tragičkih sudbina. Umjetničko, fikcijsko u djelu oslonjeno na najmarkantnije događaje i ličnosti naše istorije, kao i na manje poznate, svojim literarnim ozračjem spaja minulo i ovo doba u postupku u kome faktografsko biva kreativno, inspirativno i blisko savremenom čitaocu.



## O IZBORU PRIČA SJENKE BIHORA

(Izbor sa dvanaestog konkursa za neobjavljenu priču inspirisanu Bihorom, urednik Mirsad Rastoder, Centar za kulturu Bihor, Petnjica, 2024)

Ako bi se za neki kraj moglo reći da je središte vrhunskog pripovjedačkog talenta, svakako bi se moralo pomisliti na Bihor i njegove darom pripovijedanja nadahnute stvaraoce. Kao prvi primjer takve izuzetne maštovitosti, dubokog doživljaja bihorske vrleti i njenih nesagledivih ljepota, dovoljno je spomenuti upečatljive likove i umjetničke prizore u romanima i pripovijetkama Čamila Sijarića, koji su utemeljeni na visokim kvalitetima narodnog izraza.

Na tragu te iskonske odrednice književnog talenta i nenadmašnog jezičkog ruha, počivaju svi budući pripovjedači Bihora, te njegovih osobenosti usmene i pisane riječi. Spomenute ljepote date su i umjetnički ovaploćene u beskrajnu nepromjenljivih sudbina osjenčenih tragizmom života. Kao što se nekada za velikog pisca govorilo da je hrast ispod čije krošnje su se zaklanjali i nalazili svoje uporište svi zaljubljenici priče i pripovijedanja, i stvaraoci sjevera Crne Gore – zaneseni darom Sijarićevog djela, provjeravali su sopstveno umijeće u traganju za veličanstvenošću i smislom života.

Prelistavajući, a potom pomno iščitavajući priče prispjele na ovaj konkurs, otkrivali smo nova imena, inovantne naratološke premise, jezičku ljepotu i tajanstvenost iskaza, što čitaocima omogućava susret sa sudbinama na raskrsnici života, pred fatumskim neminovnostima. Prvonagrađena priča Refadije Pepe Abdić *Reza* izdvaja se upravo po tragičnoj sudbini glavne junakinje Emire, koja bježi za komšiju Siromaška, čiji je društveni status bio ispod staleža njene porodice. Otac Emirinoj majci, koju prijekorno zove Kolašinkom, brani da je posjećuje, usljed čega proizilazi osjećaj tragizma u epilogu ove priče. Krajem Drugog svjetskog rata Siromašak gine od zalutalog pušcanog metka nakon čega, uz suprugovu intervenciju, majka dolazi ćerkinoj kući s prijedlogom da svi zajedno krenu u Novi Pazar. Međutim, na iznenadno Emirino pitanje: „A kome ću, majko, Hamzin mezar da ostavim?“, majka shvata da je njena kćer ključnu odluku već donijela, ogrće se pletenim prekrivačem i nestaje u mraku.

Žensku sudbinu prati i drugonagrađena priča Hafize Džanković *Sabitovica*, u kojoj autorka tretira posebno osjetljiv problem tzv. mješovitih brakova između ljudi različitih vjeroispovijesti. Glavni junak, grbavi Sabit, ženi se Mirom, sestrom svog prijatelja, kojoj u braku daje novo ime – Ramiza, suprotstavljajući se običajnim normama i uzimajući sudbinu u svoje ruke. Ujedno, ovo je i jedna

od rijetkih priča u kojoj nailazimo na srećan epilog, jer glavna junakinja prihvata vjeru voljenog čovjeka, kao i sve radosti i nedaće života s njim.

Trećenagrađena priča Božidara Proročića *Gost je ovdje svetinja* govori o etici epskih vremena, snažno ukorijenjenoj u bihorskoj životnoj filosofiji i običajima da se pomogne slučajnom prolazniku, čovjeku u nevolji i da mu se spasi glava, makar se sopstveni život izložio riziku – što biva nagrađeno dobrotom i nezaboravom. Nagradu za autentično pripovijedanje dobila je priča Safeta Sijarića, ispričana u anegdotskom duhu – *Kako se udavala strina Hatka, luda zafrkantka*, koju čini još zanimljivijom leksika bihorskog kraja, protkana humorističkim elementima.

Priča Faiza Softića *Robijaš Mursel i njegovi sinovi* posjeduje uspješno diferencirane likove, uvjerljivo oslikano vrijeme robije glavnog junaka Mursela tokom Drugog svjetskog rata u Njemačkoj, sve do poslijeratnog perioda kada u Rožaje dolazi jedan od blizanaca iz Murselove veze s Njemicom Evom – njegov vanbračni sin. Murselov odgovor: „Recite mu da sam davno umro“, može se dvojako tumačiti – kao izbjegavanje javne sramote i roditeljske obaveze, ali i kao svijest glavnog junaka da mu se malo šta lijepo dogodilo u životu s povratkom svojoj primarnoj porodici u Rožaje, jer je prije rata već bio oženjen i otac tri sina. Tako se može njegova poruka protumačiti da je za njega život stao od kada Evu i njihove sinove blizance više nikada nije vidio. Nakon što njegov vanbračni sin Rudolf dobija takvo obavještenje, stari Mursel zaista sjutra i umire.

Ostale priče koje zavređuju čitateljsku pažnju su priče Nade Bukilić *Mi, rođaci* (koja po atmosferi i blagoj ironiji podsjeća na priču Ćamila Sijarića *Naša snaha i mi momci*) i Nataše Žurić *Kolijevka*, u kojoj je obrađena vječita tema ne-realizovanog materinstva, patnje glavne junakinje Zorke koju zovu bezdjetkom, sve do dobro vođenog epiloga iz kojeg vidimo da je „greška“ bila do njenog muža, budući ni da komšinica Raduša koju je mužu dovela takođe ne ostaje trudna. Priča Ervina Spahića *Tuđa nafaka* govori o sličnoj temi, jer starija žena hadži Halita – Rufka ženi ga petnaestogodišnjom Zadom, koju je dovela kao pomoć u kući, da bi ostvario potomstvo. Istovremeno, ova priča govori i o nepovjerenju glavnog junaka u obje žene jer neposredno prije svoje smrti on sakriva novac u šuplji krš, da bi od Halitovog sakrivenog novca koje njegove žene nijesu uspjele da pronađu, komšije na kraju priče napravili kuću.

Ovaj izbor priča ima i svoju istorijsku perspektivu, jer o različitim periodima istorije Bošnjaka i uopšte južnoslovenskih naroda govore priče Adema Softića *Reformatorske sjenke beranskog kajmakama*, Mustafe Balje *Gladne godine*, Sefadina Koraća *Babovina*, Braha Adrovića *Otkup muških glava* i Bedrihana Hadžića *Povratak u srušeni svijet*, dok priča Velizara Radonjića *Sjene*, ispričana na suptilan način, govori o zločinu u Štrpcima tokom zlih devedesetih

godina bratoubilačkog rata. Priče Ljubete Labovića *Edina i Euridika* i Dina Lotinca *Krugovi* izrazito su poetski intonirane i podsjećaju na pjesmu u prozi.

Poklon pričom Sinana Gudževića *Gudžalište*, kao i pričama Gordana Čampara *Vreća soli*, Selme Skenderović *Kad odrastem, biću Viktorija*, Nikice Banića *Cipele*, Mirsada Rastodera *Sandžije*, Kemala Musića *Neko* i Nermine Vejselović *Borba* zaokružuje se kvalitet knjige *Sjenke Bihora*. Ona – kao dvanaesti nastavak izbora za najljepšu kratku priču inspirisanu Bihorom, iznova dokazuje opravdanost ideje i pouzdanu realizaciju organizatora festivala „Zavičajne staze“ i urednika ovih izbora – Mirsada Rastodera, kao i kvalitet priča autora koji se za ovaj konkurs takmiče, a čije kompletne reference, životne i profesionalne biografije, mogu se pročitati u epilogu ovih knjiga.

Kroz izbor priča *Sjenke Bihora* upoznajemo život malog, običnog čovjeka, pritisnutog svakodnevnom borbom za opstanak, bilo da je nerodna godina u pitanju, najezda „španjole“, strahoviti međubratri sukobi, te ostala ratna i poratna zbivanja. Te pojedinačne sudbine osvajaju čitaoca, navodeći ga na promatranje života na nov način, preispitujući njegove antropološke vrijednosti, domete i posrnuća. Bihor i Bihorci postaju svijet za sebe, dalek i imaginativan, ali postojan i stvaran, čijom se punoćom i životnom realnošću nadahnjuju generacije, otkrivajući iskonske vrijednosti života i boli, patnje i borbe, vitalnosti i posrtanja.

Upravo ta nenadmašna snaga bihorskog čovjeka predstavlja onu esenciju koja iz godine u godinu inspiriše stvaraoce lijepje riječi, kao i drugih vrsta umjetnosti. Njihova posvećenost pokazala je obilje kroz nova imena koja se polako ali sigurno obznanjuju putem nepatvorenog duha i daha bihorskog tla i neba, dodirujući se s neponovljivom ljepotom krajolika i zavičajnih koraka.



## HOMER NA PUTU ZA SMIRNU MIRAŠA MARTINOVIĆA – KNJIGA UNIVERZALNIH PORUKA

Miraš Martinović jedan je od najautentičnijih savremenih crnogorskih pisaca. Prepoznatljiv je po antičkim temama o čemu svjedoče prozne forme (*Putevi Prevalise, Otvaranje Agruvijuma, Teuta, Snovi u Doklei, Antički gradovi i sudbine*). Roman *Teuta* preveden je na albanski jezik i doživio dva izdanja. Objavio je i romane: *Jeretik, Vavilonski mudraci, Poslednji Eshilov dan, Harfistkinja iz Ura*, te roman o Njegošu *Drugoga sunca Luče*, knjige priča *Povratak u Aleksandriju, Glasovi* i roman *Teuta kraljica Ilira*. Žanrovska raznovrsnost upotpunjena je poetskim knjigama: *Nevidljivi ljetopis, Govor kraljeva, Govor zemlje, Sašaptavanje s memorijom, Luk i lira, Glasovi iz kamena, Dan koji nije prošao, Krug začaranog vremena* (izbor iz poezije), *Sveska od maslinina lišća, Dan i noć u Butui, Nezapisana istorija, Bogumilske, Plesačica u kamenu, Troja domovina moja, Tužaljke iz davnine* i *Doba velikih poema*. Priredio je izbor iz poezije Radovana Zogovića *Pjesme nepokorne*, koji je objavila Crnogorska akademija nauka i umjetnosti 2018. godine i knjigu *Artikulisana riječ* istog pjesnika, u izdanju JU Narodna biblioteka *Radosav Ljumović* u Podgorici. Živa antika, monografija o Martinovićevom književnom stvaralaštvu i životu, objavljena je 2023. godine. Martinovićeva djela prevedena su na nekoliko jezika.

Dobitnik je Regionalne književne nagrade *Teuta* za ukupno književno djelo, Međunarodne književne nagrade *Zlatni zmaj* za doprinos fantastičnoj književnosti, godišnje nagrade časopisa *Komuna* i Oktobarske nagrade Herceg Novog.

Djelo Miraša Martinovića *Homer na putu za Smirnu*, nastajalo u periodu od 2018. do 2024. godine, žanrovski se može svrstati u roman na osnovu proznog obrasca i fabularnog toka. Međutim, iako romaneskna forma, uočljivi su sedimenti liričnog, pa Martinović povremenim umetnutim poetskim diskursom snažnije reflektuje istorijski događaj. Tematsku matricu našao je u Homerovoj *Ilijadi*, koja za autora postaje otvoreni semantički sistem, nikad do kraja definisan.

Osnovna potka stvaralaštva Miraša Martinovića je povratak u prošlost, ali ne sa nostalgичnim primjesama, već radi bolje spoznaje sadašnjosti i znaka da to putovanje nije uzaludno. Tim smjerom Martinović najbolje slijedi Eliotov stav o tradiciji kao stvaralačkom polazištu i neophodnosti njenog inkorporiranja tokom novih spisateljskih etapa. *Homer na putu za Smirnu* pokazatelj je njegovog tematskog stvaralačkog kontinuiteta, sa izrazitom misaonošću koju po sebi nosi autorova poetička zrelost.

Martinović se vraća antičkim temama kao literarnoj dominanti da ukaže na etički okvir postuliran u svim društvenim formacijama u kojima je čovjek mjerilo svih vrijednosti. Dijalog s prošlošću na nivou je historiografske metafikcije jer diskurs umjetnosti nije u potpunosti u saglasju sa diskursom istorije. U fokusu autorovog interesovanja nijesu ratni pohodi, već stanje u opsjednutom gradu i mogući izlaz iz nametnutog kruga. U tom kontekstu za moto romana uzeo je misao italijanskog pisca Alesandra Barika – *A mi koji smo došli da opsjedamo grad, postadosmo opsjednut grad*. Pletilje sudbine upravljaju životima ljudi, tako da je čovjek u mreži s obzirom na ograničeno vrijeme ovozemaljskog bivstvovanja.

Transformacijom različitih temporalnih planova stvara široki splet društvenih, moralnih i psiholoških motivacija, a sve u cilju pokretanja univerzalnih tema ljudske egzistencije. Upravo antinomičnosti daju životu duhovnu dimenziju jer kad stradanje prođe, radost ima cijenu. *Iskustvo je najbolji učitelj. Mi smo mnogo iskusili, prošli stradanja, surovu školu. U životu čovjeka te godine znače. Mi smo ih mjerili stradanjima. A ona su mjera života*<sup>1</sup>. Međutim, sjećanja žive i kad sve nestane, a i duh urušenih gradova. Moć riječi je velika jer sve traje zahvaljujući njima. Zato u Martinovićevom semantičkom sistemu riječ ima veću snagu od oružja i zato će Troja živjeti dok pjesma opstaje a ona ne može nestati, opjevano se ne da uništiti. *Dok jedan pjeva, pjesma živi. Živi i kad je niko ne pjeva. Dugovječnija je od čovjeka*<sup>2</sup>. Pjesnik se pored stvarnosti prirodno povinuje imaginaciji, jer su njegove stvaralačke vodilje: sudbina, i ljepota sa kojom se lakše živi i ljepše umire.

Suptilnim preplitanjem istorijskog i mitološkog Martinovićevi iskazi dobijaju poetsku snagu, a razotkrivanje slojevitosti djela traži misaono angažovanog čitaoca i aktiviranje njegovog horizonta očekivanja. Miješanje pripovjedačkih perspektiva samo je put do opšte spoznaje i zato Homer, Ahilej, Menelaj, Agamemnon, Diomed, Kasandra potvrđuju život u najboljem smislu te riječi. Prolaznost slave i bogatstva lutajući je motiv svjetske književnosti, pa je i u Martinovićevim romanu sila privid moći. *Moć je ograničena, nekada moćni i bogati sada lutaju drumovima, bez ičega*<sup>3</sup>. Zato je roman i metafora i simbol i znak moralnog zemaljskog putešestvija ako ga je moguće sačuvati u vremenima iskušenja.

Homer je u Martinovićevom romanu hirurk, ne bez razloga, jer spaja Evropu i Aziju, a i glavni rapsod koji kroz prizmu ličnog sagledava društveni kod posebno izoštrinom dimenzijom duhovnosti usljed gubitka vida u ratnim uslovima. *Prije*

---

<sup>1</sup> Martonović, M. (2024). *Homer na putu za Smirnu*. Podgorica: Art grafika, str. 193.

<sup>2</sup> n. d., str. 135.

<sup>3</sup> n. d., str. 37.

*sam gledao sitnice, sada univerzum. Dok vidi, čovjek ne gleda suštinu. Varaju spoljašnosti. Sada gledam iznutra, oslobođen privida*<sup>4</sup>. Međutim, do istinskog sagledavanja stvarnosti dolaze samo rijetki, čime se naziru pesimistički tonovi imajući u vidu da mnoštvo ljudi percipira samo izmaglicu, privid realnosti.

Homerov hod do zavičaja, do izvorišta upravo je čovjekov hod ka sebi, ka prapočetku, ka iskonskom da bi bolje spoznao i sebe i druge. Otud djelo ima odlike savremenog i sjevremenog. Zato je aktuelno u ovom vremenu kao velika antiratna knjiga i djelo koje afirmiše etičke vrijednosti. Ovovremenost antičke teme i njeno prosijavanje kroz današnje teme ukazuje da je Trojanski rat uzet kao matrica svih ratova koja se preselila na današnje, a seliće se i u buduće. *Padom ove, nijesu pale Troje, što će biti zidane. Sve se ponavlja, Diomede! Padovi i uzdignuća. Ničega novoga nema pod suncem*<sup>5</sup>. Knjiga pokazuje bit svih ratova i uvijek na kraju njihovu uzaludnost, uz mrtve koje niko ne može vratiti. Martinić apostrofira da je rat zbir svih užasa, stradanja i bezdomstava, pa je suvišno razmatranje o pobjednicima i poraženima.

Stihovima i istinom se ne može trgovati, a nedjela žive isto kao djela. Polaritet životnih situacija ogleđa se u negativnim konotacijama rata, ali i spoznaji čovjekovih posrtanja i uzdignuća, što uslovljava autentičnost čovjekovog udesa. Život je san koji traje, smjenjuju se i snivači<sup>6</sup>. *Sve je priviđenje: život, putovanje, Odisej, brodovi, pjesma. Osim rat. Rat je stvarnost iza koje dolaze priviđenja*<sup>7</sup>. Sve dimenzije ličnosti mogu se sagledati kroz rat, sitne ljudske slabosti i veliki podvizi, posrnuća koliko i uzdignuća. Ostaje i savjest kao konstanta, glas razuma kad nestaju gradovi, civilizacije, ljudi koji su ih obilježili. Zato je savjest prepoznatljiva odlika čovjeka, *ono najljepše što ga održava i njeguje, a probudi se kad se i najmanje nada, i poslije hiljadu godina. I kod onih koji nijesu krivi*<sup>8</sup>.

Imajući u vidu istovjetnost života čovjeka i života lišća, prvenstveno sa stanovišta prolaznosti, autor u završnom poglavlju *O smrti* sublimira poetičke stavove da smrt na kraju izjednačava sve. *Da li je ovo tumananje život? – pitam. – Jeste! – dajem odgovor. – Sve je bolje od smrti. O jadne li sudbe čovjekove! Na kraju, isto svima: Ahilu i Agamemnonu, Heleni, Hektoru, Parisu, Menelaju...i Homeru!*<sup>9</sup>

Univerzalne poruke protkane kroz roman *Homer na putu za Smirnu*, pored estetskog, daju mu snažnu humanističku dimenziju.

---

<sup>4</sup> n. d., str. 10.

<sup>5</sup> n. d., str. 48.

<sup>6</sup> n. d., str. 181.

<sup>7</sup> n. d., str. 175.

<sup>8</sup> n. d., str. 186.

<sup>9</sup> n. d., str. 213.





**IN MEMORIAM**





## RADOMIR RATKO VUKIĆEVIĆ (1930–2024)



U septembru ove godine završio se životni put Ratka Vukićevića, istaknutog prosvjetnog, kulturnog i društveno-političkog radnika iz Nikšića. Rođen je 1930. godine u Brezoviku, opština Nikšić. Osnovno obrazovanje i Gimnaziju je završio u Nikšiću, a Prirodno matematički fakultet (Grupa hemija) u Sarajevu 1958. godine.

Svoj radni vijek započeo je poslije završenih studija 1958. godine u Gimnaziji „Stojan Cerović“ u Nikšiću, đe je ostao do 1970. godine kada prelazi na Pedagošku akademiju za predavača metodike nastave hemije sa školskim radom i demonstracionog praktikuma. Poslije dvije godine biran je u zvanje profesora više škole za predmete Neorganska hemija i Metodika nastave hemije sa školskim radom na Nastavničkom (Filozofskom) fakultetu u Nikšiću. Na Nastavničkom fakultetu bio je do septembra 1991. godine kada je imenovan za direktora Mašinsko-metalske škole u Nikšiću, đe je i bio sve do penzionisanja 1998. godine.

Kao profesor u nastavnom procesu osvjedočio se kao veoma uspješan. Priпадаo je onom krugu prosvjetnih stvaralaca kojima su visoki profesionalizam, etičnost, posvećenost pozivu i pregnuće bile osnovne i trajne vrijednosti životnog i radnog vijeka. Za svoj neposredni rad u školi stalno je ocjenjivan najboljim ocjenama. Mnoge generacije nikšićke gimnazije pamte i danas pominju odjeljenje maturanata (IV8) kojemu je profesor Vukićević bio i razredni starješina, a koje je školske 1966/67. godine proglašeno za najbolje odjeljenje svih gimnazija u tadašnjoj Jugoslaviji. Slične rezultate je postizao i u radu sa studentima na Pedagoškoj akademiji, odnosno Nastavničkom (Filozofskom) fakultetu.

Poseban doprinos prosvjetnom radu dao je kao dugogodišnji predsjednik Pokreta Nauka mladima. Kao jedan od organizatora i osnivača Pokreta (1974) bio je za sve vrijeme stalni član najužeg rukovodstva raznih odbora na nivou Crne Gore i Jugoslavije. Ovaj pokret, bez obzira na njegove formalne transformacije, ostao je nezaobilazan činilac obrazovnog sistema Crne Gore.

Bavio se publicističkim radom. Objavljivao je stručno-naučne radove u raznim listovima i časopisima (*Stvaranje, Zbornik radova Nastavničkog fakulteta*

i dr.). Autor je knjige iz oblasti hemije i tehnologije za programe srednjih škola u Crnoj Gori, koju je uradio dok je bio spoljni saradnik u Republičkom zavodu za unapređivanje školstva. Autor je knjige *U službi nauke – Pokret nauku mladima*. Bio je recenzent, kao i glavni i odgovorni urednik više knjiga za srednje škole iz oblasti hemije.

Bio je društveno aktivan i obavljao je niz upravnih i rukovodećih dužnosti u ustanovama đe je radio i u mnogim aktivnostima u kojima je mogao da dođe do izražaja njegov kreativni hobi. Tako je bio: predsjednik hemičara i tehnologa Crne Gore, predsjednik stručnih organa institucija đe je radio, član Predsjedništva Narodne tehnike Crne Gore, član Komisije za dodjelu *Oktoih*, predsjednik izviđača Nikšićke opštine, Komandant brigade crnogorskih izviđača koja je izvršila marš tragom IV crnogorske brigade, član Opštinskog sindikalnog vijeća Nikšić, zamjenik načelnika štaba Civilne zaštite i sl.

Za izuzetan rad na polju vaspitanja i obrazovanja i za ukupni društveni rad dobio je niz priznanja i nagrada. Među njima su: Državna nagrada *Oktoih*, povelja Narodne tehnike Jugoslavije, Zlatna plaketa i priznanje *Pokreta Nauka mladima* Jugoslavije, Orden rada sa zlatnim vijencem, Zlatna plaketa Saveza izviđača Jugoslavije, Srebrna značka Narodne tehnike Crne Gore, Zlatna značka Civilne zaštite i dr.

Ratko je bio jedinstvena i rijetko viđena ličnost. Pripadao je onom krugu prosvjetnih stvaralaca kojima su visoki profesionalizam, etičnost, posvećenost pozivu i pregnuće bile osnovne i trajne vrijednosti životnog i radnog vijeka. Krasila ga je prirodna mudrost, nepopravljivi optimizam i otmjenost. Bio je entuzijasta, stvaralačkog nemirnog duha, radoznao, bogat svježim idejama. Shvatao je vrijeme u kojem je živio i bio mudar da prepozna zahtjeve vremena koje dolazi.

## RADOMIR RAJO VUKASOJEVIĆ (1948–2024)



Nedavno, u oktobru ove godine, oprostili smo se od uglednog i omiljenog prosvjetnog i naučnog radnika, dugogodišnjeg univerzitetskog profesora dr Radomira Raja Vukasojevića. Rođen je 1948. godine u Nikšiću, đe je završio osnovnu i srednju tehničku školu. Mašinski fakultet (Odsjek za proizvodno mašinstvo) završio je u Beogradu 1971. godine, pola godine prije redovnog roka kao prvi u generaciji. Mašinski fakultet u Beogradu nagradio ga je za postignuti uspjeh na studijama. Poslije završetka redovnih, upisao je poslijediplomske studije na Mašinskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, koje je završio odbranom magistarskog rada 1974. godine. Na istom Fakultetu je odbranio i doktorsku disertaciju 1984. godine. Eksperimentalni dio doktorskog rada završio je na Politehnici u Liverpulu, Engleska, đe je u sklopu studijskog usavršavanja proveo dvije godine. Imao je više naučnih usavršavanja na raznim univerzitetima u inostranstvu. Proveo je jednu studijsku godinu u SAD-u. Obavio je više studijskih boravaka u inostranstvu (Njemačka, Čehoslovačka, Engleska, Škotska, Rusija, Austrija, Finska itd.).

Poslije završenih studija zasniva radni odnos u Institutu za tehnička istraživanja – Titograd, a od 1974. radi na Tehničkom fakultetu u Titogradu kao asistent na Katedri za proizvodno mašinstvo. Na Univerzitetu je biran u zvanje predavača 1978, za docenta 1983, u zvanje vanrednog profesora 1989. godine. Zvanje redovnog profesora Univerziteta Crne Gore dobio je 1994. godine. Izvodio je nastavu i na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

U međuvremenu (1990–1997) biran je za pomoćnika ministra prosvjete i nauke za sektor nauke i Univerziteta, poslije čega nastavlja sa radom na Mašinskom fakultetu. Učestvovao je u njegovom rukovođenju. Bio je u dva mandata (1996–2000) prorektor za finansije i nastavu.

Pored obaveza koje je imao kao profesor Univerziteta, bio je angažovan na projektima reformisanja srednjeg stručnog obrazovanja, sa namjerom da ovaj segment obrazovnog sistema Crne Gore odgovori izazovu koji donosi razvoj novih tehnika i tehnologija.

Obavljao je i niz drugih strukovnih i društvenih funkcija: predsjednik Savjeta za stručno obrazovanje, član Savjeta za visoko obrazovanje itd.

Učesnik je brojnih naučnih i naučno-stručnih skupova u zemlji i inostranstvu. Objavio je preko 100 naučnih i stručnih radova na kongresima, savjetovanjima i simpozijumima, kao i u odgovarajućim časopisima, među kojima i u časopisu *Vaspitanje i obrazovanje*. Autor je tri univerzitetska udžbenika: *Obrada brušenjem*, *Fleksibilna automatizacija*, *Kompjuterska grafika*. Recenzirao je više projekata i naučnih radova.

Dobitnik je više nagrada, priznanja i plaketa, među kojima su: *Oktoih*, *Okto-barska nagrada grada Beograda* i dr.

Profesor Vukasojević ostavio je trag đe je god radio i bio na bilo kojoj funkciji, odgovornog, tačnog, dosljednog i principijelnog saradnika. Bio je primjer poslovnosti i posvećenosti radu. Prema studentima i saradnicima imao je dobro namjeran i neposredan odnos, po čemu će ostati za pamćenje i poštovanje. Uvijek spreman da pomogne i savjetuje drugoga. Nikada opšti interes nije podredio ličnom, a cilj svega što je radio bio je da unaprijedi i poboljša postojeće stanje. Čovjek visokog moralnog integriteta. Bio je i ostao veliki čovjek.







## Uputstvo za autore

Poštovani saradnici,

*Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni naučni i stručni radovi. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljavani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje. Poželjno je da autor naznači, prema svom mišljenju, kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Dimenzije časopisa su 170 × 240 mm, a polje za tekst 130 × 195 mm (margine 20 mm). Knjižni blok se štampa jednom bojom.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

### a) **Obim**

Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11,5 tačaka, normalnog proreda.

Teorijski i istraživački radovi mogu biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature.

Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

### b) **Formatiranje**

Nepoželjno je bilo kakvo formatiranje paragrafa, osim izdvojenih citata (uvlačenje redova, razdvajanje paragrafa dodatnim praznim redom). Dopušteno je riječi isticati italicom, boldom, ili kombinacijom, te zadavati subscript i superscript.

Liste (bullet) u dokumentu treba da su ujednačene i da budu crta a ne crtica.

Sve naslove treba pisati kombinacijom velikih i malih slova – ne velikim slovima.

Izdvojeni citati treba da budu pisani fontom Times New Roman, veličine 10,5. Poželjno je da su uvučeni u odnosu na ostali tekst.

### c) **Pismo**

Rad će biti objavljen u pismu koje odredi autor (latinica ili ćirilica).

Radovi koji se dostavljaju na stranom jeziku (engleski, francuski, ruski...) objavljuju se na jeziku na kojem su napisani (uz obavezan prevod naslova i rezimea na crnogorski jezik).

Radovi koje dostavljaju autori sa prostora Republike Srbije, Republike Hrvatske ili Bosne i Hercegovine objavljuju se upodobljeni s crnogorskim jezikom.

### d) **Struktura**

Radovi moraju imati sljedeću strukturu:

- afilijaciju autora (ime, prezime, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen)
- naslov
- rezime
- ključne riječi
- tekst rada
- literaturu i
- rezime na engleskom.

Prevod rezimea vrši lice koje je angažovao izdavač. Navedeni redosljed elemenata mora se poštovati.

Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada pisati ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži zvanje autora. Ukoliko je rad izložen na nekom naučnom skupu, konferenciji i slično, potrebno je to jasno naznačiti, po pravilu u fusnoti pri dnu prve stranice rada.

Na početku rada nalazi se koncizan i informativan rezime do 15 redova, koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do šest ključnih riječi, koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

### e) Citiranje

Imena stranih autora u tekstu navode se u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990).

O pravilima i primjerima citiranja možete opširnije naći u Uputstvu za autore koje se nalazi na sajtu Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica: <https://zuns.me/vaspitanje-i-obrazovanje-uputstvo-za-aure>

### f) Izvori

Svi izvori navođeni u tekstu navode se u cjelini na kraju rada, u odjeljku pod naslovom Literatura. U literaturi na kraju rada ne unositi izvore koji u tekstu nijesu navođeni.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koristi APA sistem.

### h) Grafički sadržaj i tabele

Slike, grafici, tabele treba da su crno-bijeli. Njihova širina ne smije biti veća od širine kolone u štampi (130 mm). Ukoliko sadrže tekst, poželjno je da budu predati u obliku u kom je moguće mijenjati tekst.

Slike treba da imaju makar 100 piksela po cm odštampanog primjerka (npr. za sliku širine 12 cm potrebno je da slika ima više od 1200 px po širini).

Grafike nastale u Ekselu potrebno je priložiti uz tekst u izvornom obliku (kao xsl/xslx fajlove). Na graficima treba da je jasno uočljiva razlika sivih tonova kojima su označeni pojmovi iz legende.

Formule treba da su u skladu s međunarodnim standardom za pisanje naučnih tekstova (SI). Promjenljive su prikazane kurzivom/italikom, a jedinice mjere regularom. Za znak za stepen – ne koristiti 0. Ukoliko postoji potreba za matematičkim znakovima, koristiti znakove iz fonta Cambria ili Cambria Math (ne Symbol). Kompleksne formule je poželjno pisati u MathType ili koristeći Word formule.

Vektorski crteži i notni zapisi treba da se predaju, dodatno, i u pdf formatu. Voditi računa da važan tekst u njima mora biti čitljiv kada se postave na dimenzije za štampu (manje od 130 mm).

Tabele sa tekstom ne smiju biti u formatu slike (jpg, png, bmp...). Legenda za tabelu se stavlja iznad tabele.

Rad koji nije pripremljen po navedenim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja, o čemu se autor obavještava.

Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, imejl adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada, o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Autor je dužan da potpiše ugovor o autorskom djelu s izdavačem.

Svi radovi se anonimno recenziraju.

Radovi se ijekavizuju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Rukopisi se ne vraćaju.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica,  
Novaka Miloševa 36,  
Podgorica

ili e-mail:

[vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me](mailto:vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me)

[ana.bojovic@zuns.me](mailto:ana.bojovic@zuns.me)

*Redakcija*